SOZIALE KONFLIKTE IM BETRIEBSPRAKTIKUM

Ein Beitrag zum Curriculum der vorberuflichen Bildung

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Grades
eines Doktors der Philosophie
des Fachbereichs 12 (Erziehungswissenschaften)
der Freien Universität Berlin

vorgelegt von
Norbert H. Weber
aus Odrau (CSSR)

Berlin 1980

1974

SOZIALE KONFLIKTE IM BETRIEBSPRAKTIKUM

Ein Beitrag zum Curriculum der vorberuflichen Bildung

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Grades
eines Doktors der Philosophie
des Fachbereichs 12 (Erziehungswissenschaften)
der Freien Universität Berlin

vorgelegt von
Norbert H. Weber
aus Odrau (CSSR)

Berlin, 1980

Gedruckt mit Genehmigung des Fachbereichs 12
(Erziehungswissenschaften) der Freien Universität Berlin

Fachbereichs-Vorsitzender: Professor Dr. B. Schwenk

1. Berichterstatter: Professor Dr. W. Lempert
2. Berichterstatter: Professor Dr. H. Oswald

Tag der mündlichen Prüfung: 27. August 1974

Inhaltsverzeichnis

		Seite
1.	Problembestimmung	6
2.	Der soziale Konflikt - eine zentrale Kategorie der vorberuflichen Bildung	9
2.1.	Soziologische Aspekte der Konfliktproblematik	10
2.2.	Erziehungstheoretische Aspekte der Konfliktproblematik	31
3.	Curriculare Ansätze zur vorberuflichen Bildung	41
3.1.	Curriculum-Elemente der vorberuflichen Bildung	41
3.1.1.	Richtziele der vorberuflichen Bildung	41
3.1.2.	Kritische Anmerkungen zum Berliner Arbeitslehre-Curriculum	43
3.1.3.	Thesen zu einem praxisorientierten Curriculum der vorberuflichen Bildung	52
3.2.	Das Schülerbetriebspraktikum in der BRD und Westberlin	54
3.2.1.	Problembestimmung	54
3.2.2.	Analyse der amtlichen Verlautbarungen zum Schülerbetriebspraktikum	59

3.2.3. Analyse pädagogischer Berichte zum Schülerbetriebspraktikum 63

3.3. Thesen zur Begründung des Schülerbetriebspraktikums 66

4. Entwicklung eines Curriculums zur Vorbereitung, Realisierung und Auswertung eines Schülerbetriebspraktikums 68

4.1. Didaktische Analyse 69

4.1.1. Bedingungsfeldanalyse 69

4.1.2. Entscheidungsfelder 77

4.2. Verlaufsplanung des Teilcurriculums und tatsächlicher Unterrichtsverlauf 95

4.2.1. Vorbereitender Unterricht 96

4.2.2. Durchführung des Praktikums 160

4.2.3. Auswertung des Praktikums 168

4.3. Reflexionen zur Realisierung des Teilcurriculums 196

5. Empirische Untersuchungen zum Curriculum - Proleme der Evaluation 206

5.1. Untersuchungsansatz 207

5.1.1. Forschungshypothesen 207

5.1.2. Methodische Anordnung der Untersuchung 213

5.2.2. Die Unterrichtssituation im Lernbereich "Arbeitslehre" 223

5.2.3. Die Einstellung der Schüler zum Schülerbetriebspraktikum 226

5.2.4. Das Vorwissen im Hinblick auf den Themenkomplex "Warenhaus" 228

5.2.5. Sensibilitätstest 229

5.3. Erfolgskontrolle 242

5.3.1. Beschreibung der angewandten Untersuchungsverfahren 242

5.3.2. Durchführung der Untersuchung 245

5.3.3. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse 246

6. Konsequenzen für die Arbeitslehre und das Schülerbetriebspraktikum 266

7. Anmerkungen 269

8. Anhang 304

9. Literaturverzeichnis 406

1. Problembestimmung

Ziel der vorliegenden Studie ist die Entwicklung eines Teilcurriculum zur vorberuflichen Bildung in der Sekundarstufe I. Untersucht wird die Frage, ob bereits Hauptschüler der 9. Jahrgangsstufe in der Lage sind, betriebliche Interessenkonflikte, die u. a. auf innerbetrieblichen Herrschaftsstrukturen beruhen, sowie die jeweils dominierenden Konfliktlösungsmechanismen als Determinanten der Berufsarbeit zu erkennen.

Die im Betrieb beschäftigten Arbeiter und Angestellten werden täglich mit Konflikten konfrontiert, ohne sich ihnen entziehen zu können. Diese Konflikte treten nicht wahllos oder zufällig auf, sondern bei spezifischen Anlässen und Situationen des Arbeitsgeschehens, sie sind Ausdruck struktureller Widersprüche betrieblicher Beschäftigungssysteme.

Da die Hauptschüler künftig diesen Determinanten der Berufsarbeit ausgesetzt sind, muß vorberuflicher Unterricht, wie er schwerpunktmäßig im Lernbereich Arbeitslehre vertreten wird, diese Probleme thematisieren. Das allgemeine Ziel vorberuflichen Unterrichts, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorbereiten, umschließt daher auch die Aufgaben der Vermittlung von Arten, Verlaufsformen und Lösungswegen betrieblicher Konflikte. Die Schüler müssen befähigt werden, Ursachen dieser Konflikte sowie adäquate Verhaltensweisen erkennen bzw. antizipieren zu können.

Unter den genannten Prämissen hat vorberuflicher Unterricht somit die Aufgabe, die Schüler zu sozialer und politischer Handlungsfähigkeit auch im Beruf zu erziehen. Dazu gehört, daß er die Schüler instand setzt, ihre individuellen und sozialen Interessen und Bedürfnisse gerade in gesellschaftlichen Systemen zu artikulieren, deren Bestandteile und Bedingungsverhältnisse objektiv widersprüchlich sind.

Hinter der Absicht, betriebliche Konflikte im vorberuflichen Unterricht zu untersuchen, verbirgt sich deshalb das generelle Problem, wie die Einsicht in den sozialen Konflikt als objektives gesellschaftliches Problem vermittelt werden kann. Soziale Konflikte werden nämlich nicht von vornherein als gesellschaftlich bedingt erkannt - sondern eher als persönliches Schicksal erfahren und interpretiert. Für den Unterricht ergibt sich hieraus die Aufgabe, von den Konflikterfahrungen der Schüler im Betriebspraktikum als konkreten Ansatzpunkten ausgehend gesellschaftliche Ursachen für diese Erfahrungen aufzudecken.

Nun wissen wir aus pädagogischen Erfahrungen, daß gerade solche komplexen Phänomene wie die des sozialen Konflikts im Unterricht allein schwer zu vermitteln sind. Da in einer Realsituation der soziale Konflikt sowohl kognitiv als auch emotional erfahren wird, muß ein Unterricht, der trotz des Einsatzes geeigneter Medien und Unterrichtsverfahren nur die kognitive Ebene ansprechen kann, unzureichend bleiben.

Um die Schüler auch emotional anzusprechen, sollten möglichst auch Primärerfahrungen in einen vorbereitenden und auswertenden Unterricht einbezogen werden. Wobei im vorbereitenden Unterricht der Schwerpunkt auf die Sensibilisierung der Schüler für die Wahrnehmung betrieblicher Sozialkonflikte gelegt und in der Auswertung die gemachten Erfahrungen kritisch reflektiert werden müssen. Erst dann sind Schüler zu motivieren, Strategien zur Durchsetzung ihrer individuellen und gesellschaftlichen Interessen auch im Betrieb bereits im vorberuflichen Unterricht zu antizipieren.

Bisher gibt es keine Untersuchungen zu der Frage, ob und wie solche komplexen Phänomene von Schülern der 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule erfahren, artikuliert und verarbeitet werden können. Wir werden deshalb prüfen müssen, ob Schüler dieser Altersstufe bereits "reif" für die Erkundung solcher Themenkomplexe sind.

Unser besonderes Interesse gilt somit den Lernerfahrungen, die sich in einem Schülerbetriebspraktikum organisieren lassen. Deshalb berichten wir ausführlich über die Planung, Realisierung und Analyse des Curriculums; einer didaktischen Analyse des Unterrichtsgegenstandes schließt sich eine detaillierte Darstellung und kritische Reflexion des Unterrichtsverlaufs an. Anschließend folgen Überlegungen zur Evaluation des Curriculums sowie didaktische Konsequenzen, die sich für den Lernbereich Arbeitslehre und das Schülerbetriebspraktikum ergeben.

2. Der soziale Konflikt - eine zentrale Kategorie der vorberuflichen Bildung

Es gibt keinen Zweifel, daß der soziale Konflikt eine zentrale Erscheinung in allen sozialen Systemen ist. Die Ursache hierfür liegt u. a. in den Herrschaftsverhältnissen, die innerhalb organisierter sozialer Systeme vorfindbar sind. Die Schwierigkeit, eine allgemeine Definition des sozialen Konflikts zu formulieren, wird in den vorliegenden Definitionesversuchen offenbar (1).

Da soziale Konflikte als ein "mehrdimensionales" Geschehen (2) anzusehen sind, reicht es nicht aus, die Vielfalt der Konflikte auf eine letzte Ursache zurückzuführen. Im Rahmen dieser Studie geht es vor allem um die im pädagogischen Prozeß verwendbare Analyse konkreter Konflikte, die freilich auch einen kategorialen Rahmen abstecken muß, ohne hierbei stehen zu bleiben.

Aufgabe dieser Studie ist deshalb nicht eine kritische Rezeption soziologischer Konflikttheorien: Hinter der Vielfältigkeit der Erscheinungsformen von Konflikten steht also kein abstraktes Erkenntnisinteresse, um die "Richtigkeit" von Theorien zu überprüfen. Vielmehr geht es darum, Schüler für die am Arbeitsplatz auftretenden Konflikte zu sensibilisieren und ihnen die Ursachen aufzuzeigen und somit einen Beitrag zur Konfliktbewältigung zu leisten.

Daraus ergeben sich für unsere Vorgehensweise zwei Schwerpunkte: Einerseits müssen die sozialwissenschaftlichen

Aspekte betrieblicher Sozialkonflikte thematisiert werden, andererseits sind diese unter erziehungstheoretischen Gesichtspunkten zu reflektieren:

- Anhand unserer sozialwissenschaftlichen Erörterung wollen wir untersuchen, welchen Beitrag soziologische Konflikttheorien für die Erkenntnis und Analyse der Konflikte am Arbeitsplatz leisten.
- Ziel der erziehungstheoretischen Fragestellung ist die Entwicklung eines Curriculums und somit einer didaktischen Strategie zur Vermittlung von Kompetenzen zur Erkenntnis und Behandlung betrieblicher Sozialkonflikte am Arbeitsplatz.

2.1. Soziologische Aspekte der Konfliktproblematik

Im Bereich der Betriebssoziologie gibt es verschiedene Ansätze, die die Konfliktproblematik in betrieblichen Beschäftigungssystemen untersuchen (3). Für unser Vorhaben und unsere Fragestellung sind die Aussagen des DAHRENDORFschen Ansatzes am ehesten relevant, weil sie sich mit der gegenwärtig am häufigsten vertretenen Auffassung zur Legitimation der betrieblichen Herrschaft - der partiellen Interessenparallelität von Herrschenden und Beherrschten - decken (4).

Nach DAHRENDORF hat der Betrieb eine doppelte Funktion: Er definiert ihn als "reibungslos funktionierendes Sozialsystem" (5) und als konfliktträchtigen "Herrschaftsverband" (6). Beide Aspekte ("Integration" und "Konflikt") betrieblicher Herrschaft sollen kurz skizziert werden:

Der technische Fortschritt hat eine immer stärkere Zer-

legung des gesamten Produktionsprozesses in Teilprozesse und Einzelteile bewirkt. Die bürokratische Organisation des Betriebes wird dadurch in eine Vielzahl von Funktionen aufgegliedert, die nur mit Hilfe eines Organisationsplanes zu koordinieren sind (7). Jeder Betriebsangehörige hat eine Teilaufgabe zu erfüllen. Das Betriebsziel kann jedoch nur erreicht werden, wenn die den Arbeitsprozeß tragenden Funktionen optimal aufeinander abgestimmt sind und keine der Teilaufgaben ausfällt.

Die betriebliche Personalpolitik wird von dieser Aufgabe bestimmt: 'Jede Position muß jederzeit besetzbar sein', damit innerhalb des Produktionsprozesses keine Friktionen und Engpässe entstehen. Unter dem Gesichtspunkt der Koordination und des reibungslosen Ablaufs des Produktionsprozesses gesehen, sind im Prinzip alle Funktionen und Funktionseinheiten gleich wichtig. Trotz gemeinsamer Lohnabhängigkeit - und das ist gleichbedeutend mit prinzipieller Unsicherheit des Arbeitsplatzes - sind die Risiken unterschiedlich: Qualifizierte Arbeiter sind schwerer zu ersetzen als unqualifizierte.

Neben der funktionalen Organisation ist der Betrieb für DAHRENDORF zugleich ein "Herrschaftsverband" (8), d.h. durch die hierarchische Einstufung der abhängig Arbeitenden entsteht ein System der Über- und Unterordnung (= Autoritätshierarchie). Es beruht auf unterschiedlicher Herrschaftsgewalt, die den einzelnen Funktionsträgern zugemessen wird; sie gilt jeweils nur für einen ganz fixierten Personenkreis und bezieht sich nur auf bestimmte sachliche Kompetenzen. Eine Ursache sozialer Konflikte im Betrieb

liegt im Widerstreit von Sachkompetenz und Amtsautorität (9). Herrschaft ist damit die zentrale Kategorie in der Konflikttheorie DAHRENDARFs. DAHRENDORF rekurriert mit seinem Herrschaftsbegriff auf Max WEBER, der Herrschaft als "Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden" (10) definiert. Diese Definition ist aufgrund ihres ahistorischen Charakters unzulänglich, denn Herrschaft kann nur an konkreten Situationen manifest werden. So bleiben auch die Aufgaben, die DAHRENDORF den Herrschaftsträgern zuschreibt, genauso abstrakt und ahistorisch: Normen zu sichern, zu entfalten, d.h. anzuwenden und neue Normen zu setzen (11). Herrschaft wird dadurch als "legitime, durch soziale Normen gestützte Macht" (12) bestimmt, die lediglich zur Aufrechterhaltung des status quo und damit zu einem reibungslosen Funktionieren des Systems benötigt wird. Im Gegensatz dazu ist die Gruppe der Beherrschten an der Veränderung des status quo interessiert. Der permanente Konflikt um die Erhaltung oder Veränderung des status quo ist nach DAHRENDORF der Katalysator für sozialen Wandel und Fortschritt, seine Aufhebung käme der Beseitigung von Herrschaft gleich (13).

Den strukturellen Ursprung sozialer Konflikte am Arbeitsplatz sieht DAHRENDORF sowohl in den innerbetrieblichen Herrschaftsverhältnissen, als auch in der spezifischen Organisation der Arbeit.

Davon ausgehend hat DAHRENDORF zwar eine Klassifikation sozialer Konflikte formuliert, indem er vorschlägt, diese nach dem Grad der Verfestigung ihrer Formen in informelle,

umgeleitete und manifeste einzuteilen (14). Didaktisch zu verwerten ist diese Klassifikation jedoch noch nicht: Latente und manifeste Konflikte sagen zwar etwas über Ausdrucksform und Austragung der Konflikte aus, nichts Spezifisches jedoch über den Ort ihres Vorkommens. Erst wenn diese verschiedenen Erscheinungsformen in Betriebs- und Handlungsstrukturen präzise lokalisiert werden können, ist es didaktisch interessant, ob es sich dort um latente oder manifeste Konflikte handelt, wie sie sich entwickeln und wie sie ausgetragen werden.

Zu den Äußerungen DAHRENDORFs liegen zahlreiche kritische Anmerkungen vor (15). Die für das Erfassen betrieblicher Arbeitskonflikte wesentlichen Ansatzpunkte des DAHRENDORFschen Konzeptes hat H. P. EULER entwickelt:

1. Das soziale Element betrieblicher Arbeitskonflikte ist durch die Existenz strukturell bedingter betrieblicher Gegensätzlichkeiten determiniert, die wir als strukturelle Spannungszustände oder betriebliche Spannungsherde bezeichnen wollen.

2. Die strukturellen Spannungszustände gelangen unter bestimmten Bedingungen über Prozesse der Wahrnehmung ins Bewußtsein der im Bannkreis dieser Spannungsherde stehenden Individuen.

3. Das Wahrnehmen und Bewußtwerden spezifischer betrieblicher Spannungsherde kann unter weiteren Bedingungen in Wechselbeziehung mit Auseinandersetzungen oder Konflikthandlungen anläßlich der strukturellen betrieblichen Gegensätzlichkeiten stehen (16).

Diese Überlegungen weisen auf die kennzeichnenden allgemeinen Merkmale des Begriffs sozialer Konflikt:

- Existenz struktureller Spannungen,
- Wahrnehmung dieser Spannungen durch die beteiligten Individuen und
- Konflikthandlungen anläßlich der in den sozialen Systemen vorliegenden Gegensätzlichkeiten (17).

Unter Anwendung dieser Merkmale auf die Umschreibung betrieblicher Arbeitskonflikte gelangt EULER zu drei definitorischen Abstraktionen:

- An die Arbeitsrollen sind Interessen- und Verhaltenserwartungen geknüpft; in diese Erwartungen gehen Gegensätze und Widersprüche ein, die strukturell vorgegeben sind und somit Arbeitskonflikte verursachen.
- Die Rolleninhaber nehmen unter spezifischen Bedingungen jene strukturell vorgegebenen Gegensätze wahr und in ihr Bewußtsein auf.
- Anläßlich der durch die vorgegebenen strukturellen Gegensätzlichkeiten vermittelten betrieblichen Spannungszustände treten Konfliktinteraktionen auf (18).

Mit diesen Abstraktionen trägt EULER der Notwendigkeit Rechnung, den soziologischen Aspekt betrieblicher Arbeitskonflikte um sozial-psychologische Annahmen darüber zu erweitern, wie strukturell vorgegebene betriebliche Spannungen wahrgenommen und bewußt werden.

Im Hinblick auf den curricularen Teil (vgl. Kap 4) beschränken wir uns hier auf die Erörterung von Konfliktfeldern, in denen die im Einzelhandel beschäftigten Angestellten agieren. Da der überwiegende Teil dieser Beschäftigungsgruppe im Verkauf tätig ist, sollen primär diejenigen Konflikte thematisiert werden, die innerhalb der Verkaufshierarchie der Angestellten auftreten:

- Konflikte zwischen Vorgesetzen und Untergebenen,
- Konflikte zwischen Gleichrangigen und
- Konflikte zwischen Betriebsangehörigen und externen Personen.

Da nur wenige empirische Untersuchungen zur Konfliktproblematik in bürokratischen Organisationen vorliegen, versuchen wir, über die Darstellung der Situation der Angestellten im Handelsunternehmen einen Zugang zum Problem zu gewinnen. Wenngleich sich das soziale Handlungsfeld eines Betriebes aus einer Vielzahl von Einzelaktionen zusammensetzt, so erlaubt doch deren Einordnung in den allgemeinen Strukturzusammenhang, der zwischen den Organisationszielen, den Arbeitsrollen und den Verhaltens- und Interessenerwartungen besteht, Aussagen über strukturell vorgegebenes Konfliktpotential.

1. Die Hauptfunktion des Handels besteht im Absatz der Waren mit dem Ziel der Kapitalakkumulation; erst im Verkauf wird der Tauschwert realisiert. Dar-

aus lassen sich primäre und sekundäre Einzelfunktionen ableiten, die hier stichwortartig dargestellt werden sollen:

a) primäre Einzelfunktionen sind
   - die Qualitätsfunktion (Mengenausgleich zwischen Produktion und Konsumption),
   - Raumausgleichsfunktion (z. B. Transportprozesse) und
   - die Zeitausgleichsfunktion (z. B. Lagerhaltung).

b) sekundäre Einzelfunktion sind
   - die Konsumreifmachung (= Reifeprozesse bei Nahrung),
   - die Warenveredelung,
   - das Marketing,
   - die Übernahme des Risikos (=Absatzrisiko und Gebrauchswerterhaltungsrisiko),
   - die Kreditfunktion (gegenüber Abnehmern und Lieferanten) und
   - die Preisbildungsfunktion (als Fixierung von Preisen oder Einflußnahme auf Preise).

Diese Handelsfunktionen verteilen sich im Einzelfall auf die großen Bereiche Büro, Verkauf und Lager:

a) Lager: Wareneingang, Warenkontrolle, Warenpflege, Lagerkartei, Warenauslieferung, Reparaturen, Fuhrpark;
b) Verkauf: Verkaufsabteilungen, Kontrolle, Kasse, Packtisch, Aufsicht, Dekoration, Werbung, Kundendienst, und

c) Büro: Rechtsabteilung, Personalabteilung, Buchhaltung, Kostenrechnung, Statistik, Schriftverkehr, Telefonzentrale, Registratur.

Dem eigentlichen Ziel des Handels, dem Absatz, sind also viele Aufgaben vor- und nebengelagert. Die Erledigung der Absatzaufgabe setzt die Erfüllung des gesamten Aufgabenkomplexes, d.h. aller einzelnen Teilaufgaben voraus. Es liegt aber nahe, die funktionale Organisation (Formalstruktur) eines Handelsbetriebes durch eine Aufgabenanalyse zu ermitteln.

Die Gesamtaufgabe eines Betriebes läßt sich in 5 Punkte gliedern (19):

- Verrichtungen, z. B. Markterkundung, Beschaffung, Lagerung, Warenbehandlung, Werbung, Absatz, Buchhaltung, Kalkulation, Statistik usw.
- Objekte: abzusetzende Güter, Rechnungen usw.
- Rang: bei jedem Aufgabeninhalt kann zwischen Entscheidung und Ausführung unterschieden werden; der Entschluß zu einem bestimmten Arbeitsvorgang läßt sich idealtypisch von der eigentlichen Ausführungshandlung absondern.
- Planung: Planung, Realisation, Kontrolle.
- Zweckbeziehung: Primäraufgaben (Einkauf, Lagerung, Verkauf) rufen Sekundär- oder Verwaltungsaufgaben hervor.

Die Aufgabenanalyse zeigt, wie Personen und Sachmittel optimal eingesetzt werden können. Die Organisation des Arbeitsablaufes muß sich an solch ein Schema halten.

Alle lohnabhängig Arbeitenden (Angestellte, Lehrlinge usw.) werden in einem Gehaltstarifvertrag erfaßt, daraus folgt, daß eine Ordnung das Entgelt für die Arbeit festlegt. Diese Hierarchie entsteht durch die formellen Funktionen, die wichtig sind für die Erfüllung der Unternehmeraufgabe. Ferner übt die Betriebsgröße einen bedeutenden Einfluß auf die Sozialstruktur im Handel aus. Das wird deutlich, wenn man bedenkt, daß nicht alle oben genannten Tätigkeiten bei einem Aufgabenträger zu finden sind. Man könnte etwa folgende These formulieren: Je kleiner der Betrieb, desto mehr verschiedene Aufgabenbereiche müssen von ein-und-derselben Person bewältigt werden. (es entfallen z. B. die Verkaufstätigkeit, die Tätigkeit der Telefonistin und die des Schaufenstergestalters auf einen Angestellten.)

2. "Die Positionen im Einzelhandelbetrieb ergeben sich nicht nur aus der Formalstruktur, die das eigentliche Rückgrat der betrieblichen Sozialstruktur darstellt, sondern werden auch sozial bewertet, und aus dieser Bewertung ergibt sich eine eigene, nicht mehr geplante betriebliche Binnenordnung" (20), d.h. auf die betriebliche Statushierarchie wirken in starkem Maße gesamtgesellschaftliche Strukturen ein. Nach den Untersuchungen von Erwin K. SCHEUCH gehören die Inhaber von Einzelhandelbetrieben zur Mittelschicht, wobei folgende Relation besteht: Je höher der Umsatz (und damit das Einkommen) - desto höher der Statuswert.

Dabei gilt folgende Klassifizierung (21):

a) Prestige-Schichten:

I: Akademiker, höchste Beamte usw.

(Obere Oberschicht)

II: Unternehmer, hohe Beamte, leitende Angestellte usw.
(Untere Oberschicht)

III: mittlere Angestellte
(Obere Mittelschicht)

IV: untere Angestellte, Facharbeiter usw.
(Untere Mittelschicht)

V: einfachste Büroberufe, angelernte Arbeiter
(Obere Unterschicht)

VI: Hilfsarbeiter
(Untere Unterschicht)

b) Drei Status-Hierarchie:

- Büro-Hierarchie
- Verkaufs-Hierarchie
- Lager-Hierarchie

Hervorzuheben in ihrer Bedeutung für das Statussystem sind nach E. KOSIOL auch die Wertbeziehungen im innerbetrieblichen Verhältnis zwischen Unternehmer und Hilfsperson, d.h. jeder Unternehmer kann seinen Mitarbeitern über ihre persönlichen Qualitäten im Hinblick auf die Aufgabenerfüllung hinaus einen besoneren Eigenwert beilegen, indem er ihnen eine besondere Achtung und Wertschätzung entgegenbringt, was ebenfalls eine Erhöhung des Prestiges im Gefolge haben kann.

3. Weitere Hinweise auf strukturelle Spannungsherde gibt die Einstellung der Industrieangestellten: leitende Ange-

stellte, kaufmännische und technische Angestellte, Werkmeister und Meister, Auszubildende im kaufmännischen und technischen Bereich (22).

Werkmeister und das Heer der kaufmännischen und technischen Angestellten bilden die unteren Ränge der Angestellten-Hierarchie der Betriebe (23). Ihnen kommt dadurch zugleich eine Schlüsselrolle zu: Sie müssen den Arbeitern gegenüber die Interessen des Kapitals vertreten und durchsetzen. Sie grenzen sich nach "unten" gegen die Arbeiter ab und legitimieren ihre Position im sozialen Rangsystem durch "individuelle Werte"; ihr Gesellschaftsbild wird zu einem Prestige-Modell, das idealistische Züge trägt. Diese Haltung manifestiert sich auch in ihrer Einstellung zum Beruf. Selbständigkeit und Verantwortungsbewußtsein bedeuten ihnen "die Quelle der Lebenserfüllung überhaupt" (24). Weiterhin sind sie durch einen starken Aufstiegswillen geprägt, der sich jedoch häufig als Selbsttäuschung, als "Aufstiegsillusion" (H. P. BAHRDT) erweist. Die betrieblichen Leistungsansprüche werden bereitwillig in Kauf genommen.

NEUNDÖRFER (25) konnte zwar nachweisen, daß die meisten Angestellten einen innerbetrieblichen Aufstieg erleben, dieser aufgrund der stark differenzierten Rangskala jedoch meist minimal ist. Diesesindividualistische Leistungs- und Aufstiegsstreben erzeugt Konkurrenz und verschärft den Leistungsdruck. Solidarische Verhaltensweisen können in einem solchen System erst gar nicht entstehen.

Die bisher aufgezeigten Merkmale der Angestellten bedingen

auch ihre Haltung sozialen Konflikten gegenüber (26): Ihre "bürokratische Arbeitssituation" (27) diszipliniert sie. Anpassung und Identifikation mit dem Betrieb verstellt ihnen den Blick für die Wahrnehmung betrieblicher Sozialkonflikte.

Sachzweck und Sachzwang lassen eine Harmonievorstellung aufkommen, die die Gegensätze zwischen Unternehmern und Angestellten verwischt.

Diese ideologische Figur verhindert die Wahrnehmung und Erkenntnis der Ursachen sozialer Konflikte im Betrieb. Seitens des Betriebes kommt dieser Einstellung das Bestreben entgegen, das Leitbild der Interessenharmonie (28) der Belegschaft gegenüber zu vertreten, so daß ein Konfliktbewußtsein in den Konfliktinteraktionen nicht entstehen kann, obwohl Spannungsherde stets in der Organisationsstruktur vorliegen.

Das Betriebsziel - Gewinn, Rentabilität - soll durch eine funktional hierarchische Organisation durchgesetzt werden. In Form der asymmetrischen Kommunikation erfolgen Befehle und Anweisungen. Die Interessen der jeweils Untergebenen sind dem Betriebsziel gemäß stets unter die Interessen der Geschäftsleitung gestellt.

Ein Blick auf die Schichtung der Angestellten nach ihren betrieblichen Funktionen verdeutlicht diese funktional-asymmetrische Kommunikations- und Handlungsstruktur (29):

- die große Masse der Angestellten, insbesondere der der weiblichen, gehört zur sog. Breitenschicht ausführender

Tätigkeiten; sie unterliegen genau vorgegebenen Arbeitsanweisungen und verrichten ständig sich wiederholende einfache Arbeiten;

- eine mittlere Schicht von Angestellten führt nach abgeschlossener Lehre und einiger Berufserfahrung qualifizierte Arbeiten aus; sie übernehmen für den Ablauf ihrer Arbeit ein gewisses Maß an Verantwortung und verfügen über Entscheidungsbefugnisse innerhalb eines umschriebenen Rahmens;
- eine Oberschicht der Angestellten übt eigentliche Leitungsfunktionen in sachlicher wie in personaler Hinsicht aus; Gesamtentscheidungen über die Betriebsgestaltung liegen in den Händen des Managements als Führungsspitze der Betriebe.

Diese Hierarchie impliziert die Förderung von Abhängigkeit, sie erzeugt Konkurrenzverhalten und willkürlichen Machtmißbrauch, sie verhindert Solidarität. EULER stellt hierzu fest: "Industrielle Arbeitsstreitigkeiten treten nicht nach den Regeln der Zufallswahrscheinlichkeit in beliebigen Verhaltenssituationen des Arbeitsprozesses auf oder haben individual-psychische Ursachen in der Form individueller Fehlleistungen oder neurotischer Störungen, sondern kristallisieren und entzünden sich an typischen, durch die Betriebsstruktur vorgegebenen, sozial determinierten Spannungsherden, in denen Widersprüche in den sozialen Interessenstrukturen und Verhaltenserwartungen vorliegen." (30)

4. Verhaltenserwartungen und -anforderungen der bürokra-

tischen Organisation an die Arbeitsrollenträger und deren Erfüllung innerhalb vorgegebener sozialer Regelungsprozesse sowie bürokratischer Kontrolle gehen als Interaktionsmerkmale in die sozialen Beziehungen der Angestellten ein. So entstehen Konflikte (in Einzelhandelsbetrieben) zwischen Gruppen oder einzelnen Personen, wenn Verhaltensanforderungen, die an Arbeitsrollen gebunden sind und verschiedene Kompetenzen implizieren, miteinander kollidieren oder wenn subjektive Interessen der Angestellten nicht mir den Organisationsabsichten übereinstimmen. Ursachen dieser Konflikte liegen in der unterschiedlichen Stellung der Angestellten in der Betriebshierarchie und der damit verbundenen betrieblich definierten Handlungskompetenz.

So entstehen Konflikte zwischen Vorgesetzten und Untergebenen (Abteilungsleiter - Verkäufer), Angestellten - Angestellten (gleichrangige Verkäufer - gleichrangige Verkäufer) und Betriebsangehörigen und außerbetrieblichen Gruppen (Verkäufer - Kunde).

Die an die Arbeitsrolle des Abteilungsleiters geknüpften Interessen und Verhaltenserwartungen werden seine Konfliktinteraktionen mit Untergebenen bestimmen. Er wird darauf achten, daß die Handlungen der Verkäufer und der Verkäuferinnen mit der betrieblichen Definition ihrer Funktion übereinstimmen, und wird die subjektiven Interessen seiner Untergebenen diesen Definitionen unterordnen.

Konflikte innerhalb der Gruppe der gleichrangigen Angestellten können auftreten, wenn die Interaktionspartner

über unterschiedliche organistionsbezogene Vorbildungen verfügen (gelernte vs. ungelernte Verkäufer) oder aufgrund eines Konkurrenzverhaltens bei der Stellenbesetzung oder innerhalb des betrieblichen Prämiensystems; unterschiedliche Bezahlung bei gleicher oder ähnlicher Arbeitsleistung verursacht ebenfalls Konflikte zwischen den Angestellten. Andere Ursachen können sein: unterschiedliches Arbeitstempo, Bevorzugung der Verkaufstätigkeit gegenüber der Arbeit im Lagerbereich, Bevorzugung einiger Verkäufer durch den Vorgesetzten.

Konflikte zwischen Verkäufern und Kunden schließlich treten auf, wenn die Interessen der Interaktionspartner nicht übereinstimmen (Beratung des Kunden vs. Beeinflussung), wenn keine gemeinsame Sprachebene gefunden wird (z. B. Umgangston); ferner können Handlungen wie Warenumtausch, Beschwerden des Kunden sowie die Form der Bedienung selbst zu Interaktionskonflikten führen.

Betriebliche Spannungsherde können auch hinter einer Häufung scheinbar rein individueller Fehlerverhaltensweisen stehen. Als Beispiele hierfür sind zu nennen: höherer Krankenstand als in vergleichbaren Betrieben, höhere Unfallhäufigkeit. Hier liegen Lösungen für die Betroffenen oft nur noch in der Kündigung. Andererseits korreliert die sog. Arbeitsmoral der Angestellten mit dem persönlichen Ansehen des unmittelbaren Vorgesetzten: "Setzt ein Filialenleiter z. B. bestimmte Maßnahmen gegen den Willen der Zentrale durch, wird er bei Änderung der Formalstruktur, die seine Filiale betreffen, gehört, so besteht - das wurde empirisch gesichert - nicht die Wahrscheinlichkeit

für das Auftreten von Konflikten." (31)

Von zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb informeller Gruppen wird eine weitere Form von Konflikten ge[illegible]. Derartige Gruppen bestehen in jedem Handelsbetrieb. Ihre Zusammensetzung ist unabhängig von der Stellung der Mitglieder in der Betriebshierarchie. Diese Beziehungen beruhen hauptsächlich auf dem Kontaktbedürfnis der Menschen. Informelle Gruppen sind meist klein und lassen sich nicht organisieren. Ursachen für solche Gruppierungen im Handelsbetrieb können sein:

- Zusammenschlüsse aufgrund häufigen Zusammenseins am Arbeitsplatz,
- Zusammenschlüsse aufgrund gleicher Stellungen trotz räumlicher Trennung am Arbeitsplatz,
- Zusammenschlüsse aufgrund von Stellungen gleichen Prestiges trotz räumlicher Trennung am Arbeitsplatz und
- Zusammenschlüsse aufgrund von Bekanntschaften oder gemeinsamen Interessen außerhalb des Betriebes.

So können z. B. Verkäuferinnen einen jungen Substituten ablehnen, der nicht psychologisch genug geschult ist und im Wissen um seine Karrierechancen die rechte Behandlung der ihm Unterstellten vermissen läßt. So können alte Arbeitsgewohnheiten beibehalten werden, obwohl eine neue Anordnung ergangen ist. Auch das Protestieren gegen eine Versetzung in andere Abteilungen - wobei oft auch geringere Prämien erwartet, Bekanntschaften mit neuen Kollegen geschlossen werden müssen - fällt hierunter. Zu nennen wären auch ungenügende Arbeitsbedingungen, zu geringes Prestige,

mangelhafte Aufstiegsmöglichkeiten. Das Absinken der Verkaufsleistung aufgrund all dieser Umstände kann insgesamt als symptomatisch für das Vorhandensein dieser Konflikte angesehen werden.

So ergänzen Auseinandersetzungen um physische und psychische sowie soziale Arbeitsbedingungen (z. B. Klimaanlage, Erholungs- und Umkleideräume), um Formen des Prämiensystems, um die Kontrolle des Verkaufspersonals und um Vergünstigungen beim Personaleinkauf die Liste innerbetrieblicher Konflikte, deren Behandlung in den Aufgabenbereich des Betriebsrates fallen. - Außerbetriebliche Konflikte wie Auseinandersetzungen um die Lohn- und Gehaltshöhe oder um die Länge der Arbeitszeit tragen die Gewerkschaften mit den entsprechenden Arbeitgeberverbänden aus.

Auch auf Unternehmerseite werden Versuche zur Konfliktlösung bzw. -minderung unternommen: z. B. wird versucht, Verkäufern durch Schulung ein rollenkonformes Verhalten beizubringen (32). Allerdings zeigte sich dieses Verfahren als zu kostspielig, - aber nicht etwa weil die Schulung zu teuer wurde, sondern weil dadurch jede Eigeninitiative des Verkäufers erstickt wurde.

5. Einer besonders großen Zahl von Konflikten sehen sich die Auszubildenden ausgesetzt. Die folgende Erörterung ihrer Situation im Einzelhandel soll nochmals verdeutlichen, daß sich Arbeitskonflikte durch strukturell vorgegebene Gegensätze und Widersprüche auszeichnen, die sich in den an die Arbeitsrolle geknüpften Interessen- und Verhaltenserwartungen objektivieren.

"Hauptaufgabe der Verkaufskräfte ist, für den Absatz der Waren zu sorgen, d.h. also zu verkaufen ... Hierzu gehören Beginn, Führen und Abschluß des Verkaufsgesprächs mit dem Kunden, das Vorführen der Waren, die fachliche Beratung über Beschaffenheit, Verwendungszweck, Pflege der Ware usw. Mit dem eigentlichen Verkauf ist darüber hinaus eine Reihe anderer Tätigkeiten verbunden, wie Kontrolle, Lagerung und Pflege der einzelnen Waren, Vorbereitung für den Verkauf, z. B. Preisauszeichnung, Verpackung der Ware und schließlich das Kassieren. Auch schriftliche Arbeiten, wie das Ausstellen von Kassenzetteln, Rechnungen und Lieferscheinen, das Führen von Bestands- und Bestell-Listen, Eintragungen in die Kundenkartei sind von Bedeutung.

Das fachliche Können und Wissen ist die Voraussetzung dafür, die Kaufwünsche der Kunden zu erfüllen.

Jeder Junge und jedes Mädchen mit abgeschlossener Volksschulausbildung und guten Kenntnissen in Rechnen und Deutsch kann eine Ausbildung im Einzelhandel beginnen, Realschulreife schafft besonders günstige Voraussetzungen für den beruflichen Aufstieg. Neben guten schulischen Kenntnissen sind Redegewandtheit, Anpassung und Kontaktfähigkeit, Sicherheit im Auftreten und gute Umgangsformen, Personen- und Zahlengedächtnis wünschenswert." (33)

1968 wurde als wesentliche Verbesserung der bisherigen Ausbildung die sogenannte Stufenausbildung eingeführt (34). Die erste Stufe, die insgesamt zwei Jahre umfaßt, ist ausgesprochen verkaufsbetont. Der Schwerpunkt der Ausbildung

liegt bei der Verkaufshandlung. Der Unterricht ist daher ganz auf das Vertrautwerden mit modernen verkaufspsychologischen Methoden abgestellt. Im Mittelpunkt steht der Kontakt mit dem Kunden.

Nach dem bereits in anderen Berufssparten üblichen "dualen System" läuft auch hier die Ausbildung im Geschäft parallel.

Diese Ausbildungsstufe wird am Ende des zweiten Lehrjahres mit der Verkäufer(innen)-Prüfung abgeschlossen. Die Prüfung gliedert sich in ein schriftliches und in ein mündlich-praktisches Examen. Während im schriftlichen Teil Aufgaben aus dem Gebiet der Betriebslehre und des berufsbezogenen Rechnens gestellt werden, werden bei der mündlichen Prüfung insbesondere die Warenkenntnisse in dem vom Prüfling gewählten Fachbereich ermittelt.

In der zweiten Stufe hat der Verkäufer nach einem weiteren Lehrjahr die Möglichkeit, sich zum Einzelhandelskaufmann ausbilden zu lassen. In diesem Ausbildungsjahr werden nicht nur die bisherigen Warenkenntnisse erweitert und vertieft, sondern auch Grundkenntnisse auf dem Gebiet der Statistik, des Inventurwesens sowie des Steuer- und Versicherungswesens vermittelt.

Hinzu kommt eine gründliche Einführung in die Handelsbräuche. Im Einzelhandel bestehen bei entsprechender Qualifikation gute Aufstiegsmöglichkeiten für Männer und Frauen; die Skala erstreckt sich vom Lehrverkäufer über den Abteilungs- und Filialenleiter und den Geschäftsfüh-

rer bis zum selbständigen Unternehmer.

Vor der 1968 erfolgten Reform war es allgemein üblich, besonders die Lehrlinge des dritten Lehrjahres als billige Arbeitskräfte einzusetzen, da sie teilweise schon die Arbeiten vollwertiger Arbeitskräfte übernahmen. So trugen sie dazu bei, die Lohnkosten der Betriebe entscheidend zu senken. Doch auch nach der Reform, deren Schwerpunkt ja auf der Stufenausbildung liegt, fungieren Lehrlinge noch immer als billige Arbeitskräfte, indem von ihnen alle Nebenarbeiten wie Reinemachen, Transport- und Lagerarbeiten, die nach LEMPERT/EBEL bis zu 3,1 Stunden pro Tag ausmachen, erledigt werden müssen (35). Bei den hier genannten Beispielen stehen eindeutig die Interessen der Lehrlinge (vernünftige, auf den späteren Beruf vorbereitende Ausbildung) gegen die Interessen des Unternehmers (Lohneinsparen). -

Ein weiteres Beispiel, das die Interessengegensätze zwischen Unternehmern und Lehrlingen verdeutlicht, ist die Umstellung von Bedienungsläden auf Selbstbedienungsläden (36). Das wichtigste Umstellungsmotiv ist hier die Konkurrenz um den Marktanteil, Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt usw. (Unternehmerinteressen). Erst an letzter Stelle werden Arbeitserleichterungen als Motiv genannt. Dazu muß gesagt werden, daß die scheinbare Arbeitserleichterung tatsächlich keine ist; es findet nur eine Verschiebung statt, d.h. die körperlichen Lasten weichen zugunsten nervlicher Belastungen. Natürlich bringt die Umstellung auch Aufgabenveränderungen mit sich. Das Proportionieren und Verpacken der Ware, die Information des Kunden entfallen

für den Verkäufer. Das "Bedienen", eine der hauptsächlichen Tätigkeiten, fällt also fort. Bestehen bleiben das Lagern, Auszeichnen, Präsentieren der Ware und das Kassieren.

Eine Person leistet meistens Mehrstellenarbeit: es werden mehrere, genau definierte, arbeitsteilige Tätigkeiten nacheinander ausgeführt, weil mit einer Tätigkeit allein ein Arbeitstag nicht ausgefüllt werden kann (z.B. Abpacken, Auslegen, Preisauszeichnung).

Vor der Umstellung verlangten 90 % aller Tätigkeiten eine abgeschlossene Berufsausbildung im Einzelhandel, heute sind es nur noch 17,4 % (37). Je höher der Grad der Spezialisierung ist, desto mehr wird die Tätigkeit des Einzelhandelskaufmanns abgewertet. Im Extremfall nehmen die Arbeiten des Einzelhandelskaufmanns den Charakter von Hilfsarbeiten an, für die im allgemeinen nur eine kurze Anlernzeit notwendig wäre. Sein einziger Vorteil besteht darin, daß er bei Umsatzverlusten nicht so schnell entlassen wird wie eine angelernte Kraft.

17,4 % der Belegschaft eines Selbstbedienungsladens sind also richtig ausgebildet, für den Rest war die zwei- bzw. dreijährige Lehrzeit überflüssig.

Nach längerer Erfahrung erkennen die Lehrlinge bald folgende Fakten:

- Sie sind nicht an der Herstellung, dem Ge- und Verbrauch der Ware beteiligt, für sie ist der Tauschwert wichtig.

- Wirtschaftlicher Erfolg wird mit außerwirtschaftlichen Mitteln erreicht (z. B. Freundlichkeit).
- Der Wert einer Ware hängt nicht so sehr vom Rohstoff und dem ursrpünglichen Gebrauchswert als von der Bedeutung, daß auch diese Fakten eine Quelle für Interessenkonflikte sind, denn der Verkäufer sieht sich oft gezwungen, Versprechungen ohne Wahrheitsgehalt zu machen oder etwas zu verschweigen zugunsten der Umsatzsteigerung (Interessen des Unternehmers).

2.2 Erziehungstheoretische Aspekte der Konfliktproblematik

Im Rahmen unserer soziologischen Überlegungen haben wir die folgenden allgemeinen Merkmale sozialer Konflikte aufgezeigt:

- Vorhandensein struktureller Spannungsherde in einem sozialen System;
- Wahrnehmung dieser Spannungen durch die betroffenen interagierenden Individuen;
- Konfliktinteraktionen innerhalb des sozialen Systems.

Diese Merkmale auf die Bereiche industrieller Arbeitskonflikte übertragen, ergeben drei definitorische Abstraktionen:

- Arbeitsrollen beinhalten Interessens- und Verhaltenserwartungen, die aufgrund vorgegebener Betriebsstrukturen gegensätzlich und widersprüchlich sind;
- die Inhaber der Arbeitsrollen nehmen diese Gegensätze und Widersprüche, die in und zwischen den Arbeitsrollen

strukturell bestehen, unter bestimmten Arbeitsbedingungen wahr;

- die vorgegebenen Gegensätzlichkeiten und Spannungen rufen bestimmte Konflikt-interaktionen hervor, die einen betrieblichen Anlaß und arbeitsbezogenen Inhalt haben.

Jedem der drei Abstraktionen ist das Merkmal der Interaktion gemeinsam:
so wie alle sozialen Situationen sich durch bestimmte Interaktionen auszeichnen, so realisiert sich auch der betriebliche Sozialkonflikt über spezifische Handlungsmerkmale, ist also als besonderer Interaktionstyp erfahrbar und behandelbar.

Hier liegt der Ansatzpunkt für unsere erziehungstheoretische Konzeption vorberuflichen Unterrichts. Wie für jedes andere Erziehungshandeln muß für den vorberuflichen Unterricht unterstellt werden, daß es kommunikatives Handeln (Habermas) ist.

Nun hat die Diskussion über den kritischen Begriff der Erziehung, herausgestellt, daß kommunikatives Handeln nicht auf "Produktion", sondern auf Verständigung über Sinn-Orientierung und Handlungsziele gerichtet ist. Schüler sollen nicht allein zur funktionalen Handlungsfähigkeit in unserer Gesellschaft erzogen werden, sondern darüber hinaus zur Erkenntnisfähigkeit; Schüler sollen sich nicht nur in vorgegebene Sinnzusammenhänge und funktionale Systeme einfügen, sondern auch die in diesen Kontexten wirkenden Normen und Erwartungshaltungen problematisieren können, auch wenn dies Konflikte verursacht; sie müssen aber auch zu neuem, konsensfähigen Handeln gelangen (38).
Vorberuflicher Unterricht kann nicht hinreichend auf die Arbeitswelt vorbereiten, wenn er vorwiegend theoretische

Einsichten in die funktionalen Handlungsabläufe verschiedener Berufsfelder vermittelt und daraufverzichtet, die kommunikativen Situationen und deren Merkmale transparent zu machen, in die instrumentales, auf Produktion zielendes Handeln stets eingelagert ist.
Vorberuflicher Unterricht muß vielmehr Praxisfelder beruflichen Handelns in ihren kommunikativen Bezügen so vermitteln, daß die Schüler sich später in die Lage versetzt sehen, in betrieblichen Systemen situationsadäquate Handlungen ausüben zu können. Neben dem Vermögen, qualifizierte Arbeit auszuüben, gehören zu dieser Handlungsfähigkeit Kompetenzen, Normen und Erwartungshaltungen betrieblicher Systeme, die immer dann zu problematisieren sind, wenn sie gegensätzlich und widersprüchlich erscheinen. Schließlich ist der Entwurf konsensfähigen Handelns nur über Problematisierung möglich.

Demzufolge müssen die Schüler als Ergebnis vorberuflichen Unterrichts in der Lage sein, Ursachen betrieblicher Sozialkonflikte zu erkennen sowie Konfliktinteraktionen rational zu planen, durchzuführen und zu ertragen. In diesem Sinne ist vorberuflicher Unterricht politischer Unterricht und der Konflikt seine zentrale didaktische Kategorie.

Wie in der soziologischen Diskussion, so unterliegt der Konfliktbegriff auch in der politischen Didaktik einer permanenten Auseinandersetzung (39). Wir nehmen die Diskussion über die unterschiedlichen Theorieansätze hier nicht auf, da es unseres Erachtens genügt, die didaktische Funktion des Konflikts innerhalb vorberuflichen Unterrichts zu erläutern:

Einigkeit herrscht in der poltischen Didaktik darüber, daß die Behandlung von Konfliktsituationen im Unterricht den Zugang zu gesellschaftlichen Erfahrungen im besonderen Maße eröffnen (40):

- wenn Konflikte überhaupt erkannt werden und die dafür notwendige Konfliktsensibilisierung geleistet wird;
- wenn Konflikte als Unterrichtsgegenstand behandelt werden, können die Schüler Einsichten in die Notwendigkeit von Problemlösungen gewinnen und erkennen, daß sich Gesellschaft anhand politischer Entscheidungen konstituiert;
- Konflikte als Unterrichtsgegenstand geben Anlaß, kognitive und pragmatische Verhaltensweisen zu lernen;
- auf diesen Lernanlässen resultiert erhöhte Lernmotivation bei den Schülern.

Die Lerngruppen können ferner erkennen, welche politische Relevanz Konflikte haben, indem sie nachvollziehen oder antizipieren, wie und mit welchen Wirkungen politische Entscheidungen nach institutionalisierten Regeln alternativ getroffen werden (41). Indem die Schüler Konflikte analysieren, gelangen sie zu unterschiedlichen Interpretationen sozialer Systeme und müssen sich daher mit der Grundlagenproblematik unserer politischen Ordnung auseinandersetzen: "Damit wird Gesellschaft also nicht auf einen Nenner gebracht, etwa mit den Begriffen 'Konfliktgesellschaft' oder 'Klassengesellschaft'; Konflikt als Unterrichtsgegenstand ermöglicht es jedoch, gleichsam über den 'Nenner' der Gesellschaft nachzudenken und die verschiedenen Konflikttheorien zu diskutieren." (42)

Neben einer politischen Handlungsbefähigung der Jugend-

lichen kann Konflikterziehung auch sozialpsychologische Sensibilisierung leisten.

Vorberuflicher Unterricht in der Sekundarstufe I trifft auf Schüler, zu deren Alltag allemal Konfliktsituationen gehören. In diesen Konflikten erleben die Schüler Spannungs- und Unsicherheitsgefühle, welche Vermeidungsaktionen hervorrufen können. Vermeidungsaktionen selbst implizieren Formen politischen Fehlverhaltens, sie können Motivationsgrundlagen autonomen Handelns zerstören und verhindern, daß der Jugendliche seine soziale Identitätsfindung erfolgreich leistet: "Innere Konflikte und Krisen, die eigenschöpferisch überwunden werden müssen, sind notwendige Schwellenpunkte innerhalb dieser Entwicklung. Nicht selten kommt es vor, daß diese Konflikte und Krisen, die zur Entwicklung einer selbständigen Persönlichkeit gehören, unbewältigt bleiben, was vor allem dann der Fall ist, wenn zu den auf Lösung drängenden inneren Problemen der Entwicklungsstufe übermäßiger äußerer Druck hinzukommt. Beides tritt aufgrund psychologischer Gesetzmäßigkeiten in Korrespondenz, so daß der betreffende junge Mensch gegen sich selbst streiten muß, wenn er sein Eigenes gegen den äußeren Druck behaupten will, aber auch seine inneren Auseinandersetzungen in die äußeren Gegensätze hineinträgt und mit ihnen vermengt. Was sonst - jedes auf seine Weise - einer individuell angemessenen Lösung zugänglich wäre, wächst sich durch die Verschränkung zu einer Barriere aus, die ein Scheitern wahrscheinlicher werden läßt." (43) Gelingt es dem Jugendlichen nicht, Konflikte produktiv auszutragen, dann wird er später entweder stets dem stärksten Druck nachgeben oder

sich auf ein enges, unkorrigierbares Verhaltenspotential festlegen oder sich den Konflikten ganz entziehen wollen, er wird sich jedoch nie zu einer selbständigen, unserem demokratischen Ideal entsprechenden Persönlichkeit entwickeln können.
Somit hat Konflikterziehung im vorberuflichen Unterricht die Aufgabe, Schüler zu befähigen, die aus den komplexen Bereichen ihrer zukünftigen Arbeitsrollen resultierenden Konflikte so zu behandeln, daß ihre individuelle und soziale Identität nicht gefährdet wird.

Diesem gewünschten Lernergebnis muß ein dem Ziel adäquater Lernprozeß entsprechen. Der Unterricht muß so angelegt sein, daß die Schüler ihre Beziehungen zum thematisierten Problemzusammenhang erkennen (44). Vorberuflicher Unterricht wird sein Ziel nicht erreichen, wenn er das Informationsniveau bei den Schülern durch abstrakte Wissensvermittlung erhöht. Entscheidendere Vermittlungsprozesse erfolgen dann, wenn die Lerngruppen neue Erfahrungen machen können.
Neue Erfahrungen werden jedoch nur dann für sozialemenzipatives Handeln bedeutsame Veränderungen in der Verhaltensstruktur der Schüler bewirken, wenn sie sich selbst besser verstehen und ihre Position in sozialen Systemen reflektieren können. Vorberuflicher Unterricht wird deshalb den Schülern aktuelle Erfahrungen vermitteln müssen und dazu die Kompetenz, sich an Vorerfahrungen aus ihrer eigenen Sozialbiographie zu erinnern sowie diese Erfahrungen auf diejenigen sozialen Bedingungen zu beziehen, unter denen sie gemacht wurden.

Lernziele und die den Zielen adäquaten Lehr- und Lernprozesse sind abhängig einmal von den sozio-ökonomischen Voraussetzungen unseres Unterrichts und der Kritik daran, zum anderen den individuellen Voraussetzungen unserer Schüler.

Die Mitglieder unserer Zielgruppe verfügen als Angehörige der unteren sozialen Schichten über ein restringiertes Verhaltensrepertoire. Aufgrund solcher Minimalstrategien haben nun Hauptschulabsolventen aus sich selbst heraus keine Möglichkeit, gegebene Handlungskontexte zu problematisieren oder sie so zu interpretieren, daß Identitäts-Balance (Habermas) vermöglicht wird. Die Schüler könnten sich demnach in den repressiven Rollen und den erwarteten reaktiven Verhaltensweisen nicht erfolgreich selbst darstellen. Ihre spezifische Sozialbiographie würde sie daran hindern, die für die Interaktionen im Funktionskreis instrumentalen Handelns bedeutsamen Strukturen von Arbeitssituationen zu erfassen. Sie würden nicht zu einer reflektierten Anwendung von Konfliktinteraktionen gelangen können, da sie objektiv bestehende Konflikte zwar subjektiv empfinden, deren objektive Bedeutung jedoch nicht in kausalen Zusammenhang mit aktualisierten Verhaltenszwängen bringen können (45).

Die dargestellte Voraussetzungsproblematik vorberuflichen Unterrichts macht deutlich, wie notwendig es ist, den Schülern in der Sozialisationsinstanz Schule, Erfahrungsmöglichkeiten bereitzustellen, die sie mit einem reflexi-

ven Handlungspotential für ihre spätere berufliche Lebenspraxis ausrüsten können. Die Vermittlung dieser Erfahrungen ist nun ein didaktisches Problem:

- während des Schülerbetriebspraktikums lernen die Schüler Arbeitsrollen unter bestimmten Arbeitsbedingungen kennen, sie erfahren Konfliktinteraktionen sowie deren Merkmale und Wirkungen auf die interagierenden Parteien; sie erkennen, daß Funktionskreise instrumentalen Handelns stets in kommunikative Situationen eingebettet sind;
- während der unterrichtlichen Auswertung des Praktikums erkennen die Schüler, daß an die Arbeitsrollen Gegensätze und Widersprüche geknüpft sind, die es in Konfliktinteraktionen auszuhandeln gilt; sie lernen ferner, daß zur Wahrnehmung der Gegensätze und Widersprüche sowie für die Konfliktinteraktionen selbst bestimmte kommunikative Fähigkeiten aktualisiert werden müssen;
- während der Vorbereitung, Durchführung und Analyse solcher Praktika stellt vorberuflicher Unterricht seinen Schülern so Kriterien bereit, Erfahrungen mit ihrer zukünftigen Rolle als abhängig Arbeitende zu gewinnen, diese Rolle in ihren kommunikativen Bezügen zu antizipieren, zu reflektieren und derart bestimmte kommunikative Fähigkeiten einzuüben.

In dieser methodischen Organisation des Lernens an Erfahrungen übernimmt nun der Konflikt mediale Funktion. Seine Relevanz als Unterrichtsgegenstand haben wir bereits aufgezeigt, didaktisch wird er nach dem Praktikum in seinen jeweiligen inhaltlichen Bezügen zur Analyse aufbereitet.

Hier hat das Rollenspiel seinen Platz. Im Rückgriff auf das Schülerbetriebspraktikum werden überschaubare Konfliktsituationen aufgegriffen, und zwar nicht erzählend oder besprechend, sondern als Kommunikationssituationen durch Nachspielen zu Unterrichtssituationen. Die Schüler können hier in einer Folge von angespeilten Situationen bisherige Erfahrungen aufarbeiten. In der folgenden Phase können die Schüler im Wechsel von Rollenspiel - Diskussion - Rollenspiel - Diskussion mögliche Handlungsverläufe und Lösungen proben; sie üben also Handlungsformen. Schließlich projizieren die Schüler die neuen Handlungsmöglichkeiten auf reale Anwendungsbedingunen. Sie bereiten den Transfer durch Rollenspiele unter verschiedenen Anwendungsbedingungen vor.

Die Qualifikationen, die vorberuflicher Unterricht vermitteln will, erwerben die Schüler demzufolge nicht allein in kognitiven Operationen; die notwendigen kognitiven Operationen sind vielmehr stets in pragmatische Zusammenhänge eingebettet.

Zusammenfassend lassen sich folgende Vorteile eines vorberuflichen Unterrichts nennen, der den Konflikt in seiner medialen Funktion zur zentralen didaktischen Kategorie erhebt:

- er ermöglicht den Bezug zur gegenwärtigen und zugleich künftigen Lebenspraxis der Schüler, denn Konflikte aus der künftigen Arbeitspraxis der Schüler geben den Anlaß und die Motivation zu pragmatischen unterrichtlichen Aktionen, liefert die Inhalte und Probleme ihrer Bewältigung;

- er ermöglicht das Ausprobieren von Handlungsmöglichkeiten ohne direkte Bedrohung durch negative Sanktionen;
- er ermöglicht die situationsbezogene Aktivierung und Erweiterung der Handlungskompetenz der Schüler, in dem er Handlungsmotivation und Erfahrungsgewinn vereinigt;
- er ermöglicht die situationsbezogene Aktivierung und Erweiterung der Handlungskompetenz, in dem er zum Probehandeln auffordert und dadurch Bedingungen und Möglichkeiten der Verwirklichung von Handlungsstrategien aufdeckt;
- er gibt Gelegenheit zur Reflexion und zur Diskussion über das eigene und das fremde Handeln in der Metakommunikation;
- er ermöglicht neben der Erkenntnis von Normen, Normen in Frage zu stellen und ihre Veränderung mit ihren Konsequenzen zu proben;
- er ermöglicht die individuelle Ausgestaltung verantwortbarer Handlungsstrategien durch persönliche Mitkonstitution des Handlungsinhalts;
- er ermöglicht den Schülern in großem Umfang ein selbstgeplantes, selbstgesteuertes und selbstkontrolliertes Lernen (46).

3. Curriculare Ansätze zur vorberuflichen Bildung

3.1 Curriculum-Elemente der vorberuflichen Bildung

3.1.1. Richtziele der vorberuflichen Bildung

Vorberufliche Bildung, die schwerpunktmäßig im Fach Arbeitslehre wahrgenommen wird, hat die Aufgabe, Schüler der Sekundarstufe I kritisch auf die Berufs- und Arbeitswelt in allen Aspekten vorzubereiten. Im Anschluß an die soziologische und erziehungstheoretische Diskussion, können wir folgende Richtziele für die vorberufliche Bildung formulieren (1):

1. Im Rahmen der vorberuflichen Bildung sollen die Schüler auf ihre spätere Arbeitsrolle vorbereitet werden, die zwei Dimensionen enthält:

   - Arbeit als instrumentelles Handeln, als Erfüllung vorgegebener Anforderungen und

   - Interaktion als kommunikatives Handeln, als Veränderung des institutionellen Rahmens.

Vorberufliche Bildung soll deshalb die Sozialisationsprozesse der Jugendlichen in doppelter Ansicht beeinflussen:

- als Beitrag zur Produktion des Arbeitsvermögens (Qualifizierung) und

- als Förderung der Interaktionsfähigkeit (Politisierung).

2. Diese Funktionen der vorberuflichen Bildung sind nun im Hinblick auf die Hauptschüler zu spezifizieren:

   - Als tendenziell abnehmende Mehrheit der Minderqualifizierten werden die Hauptschulabsolventen

nächster Zeit vermutlich überwiegend relativ anspruchslose Tätigkeit ausführen, die sich im Prozeß der Polarisierung von Arbeitsaufgaben und Aufstiegschancen in allen Berufsfeldern herausbilden. Folglich werden von ihnen künftig kaum spezielle Berufsqualifikationen verlangt; sie benötigen primär generelle Grundqualifikationen, die das Umlernen erleichtern.

- Objektive Diskriminierungen durch restriktive Arbeitssituationen, Lohnabhängigkeit und fremdbestimmte "Freizeit" werden den Betroffenen heute nicht mehr auf dem Wege unmittelbarer Erfahrungen als Benachteiligungen bewußt, weil sie kaum in der Form körperlichen Leidens in Erscheinung treten. Deshalb wirken auch politökonomische Aufklärungsversuche, die ein Bewußtsein von Minderprivilegierung voraussetzen, bei ihnen kaum politisch handlungsmotivierend. Denn gerade die Beschäftigten am "Sockel der Betriebspyramide" werden durch ihre betriebliche, vor allem aber durch ihre vorberufliche Sozialisation in Unterschichtfamilien (und -schulen) eher im Sinne einer kritiklosen Anpassung an gegebene soziale Verhältnisse geprägt als im Sinne einer Befähigung zur kritischen Distanzierung und zu verändernden Aktionen (rigide statt flexible Rollenidentifikation, restriktiver statt reflexiver Sprachgebrauch). Darum sollte die vorberufliche Bildung den Aspekt einer "kommunikativen Politisierung" akzentuieren.

3. Vorberufliche Bildung als "kommunikative Politisierung" angehender abhängig Arbeitender müßte in zwei Schritten operieren:

   - zunächst müßte versucht werden, die Lernenden zur Reflexion über ihre eigene Soziogenese, erfahrenen Fehlhaltungen und Vorurteile anzuregen; erst dann kann politisches Lernen stattfinden.

- Auf dieser erweiterten Basis kommunikativen erscheint es sinnvoll, ökonomische Inhalte - eingebettet in einen gesellschaftlichen Kontext - zu vermitteln;
andernfalls verhilft man den Jugendlichen nicht zur bewußten Aneignung einer flexiblen Handlungsorientierung, sondern nötigt sie allenfalls zum Auswechseln ihres Vokabulars, wobei die neue Terminologie ebenso stereotyp verwendet wird wie die alte und aufgeklärte politische Praxis ebensowenig zu motivieren vermag wie sie.

3.1.2. Kritische Anmerkungen zum Berliner Arbeitslehre-Curriculum

Die Berliner Arbeitslehre-Konzeption soll nun auf ihre curriculumtheoretischen Grundlagen hin untersucht werden (2). Die Beschränkung auf die Berliner Konzeption ergibt sich einmal aus ihrem Anspruch, einen Beitrag zur (mittelfristigen) Curriculum-Entwicklung zu leisten (3), zum anderen daraus, daß sie am weitesten ausdifferenziert ist. Hinzu kommt, daß wir uns innerhalb unseres Teilcurriculums darauf beziehen mußten, weil dieses an Berliner Schulen erprobt werden sollte.

Die Berliner Arbeitslehre-Konzeption - inzwischen heftig kritisiert (4) - basiert auf den theoretischen Entwürfen von Blankertz, Groth, Ott und Werner.

1. Blankertz' Lehrplanstrategie

Blankertz "Strategie zur Entwicklung eines Arbeitslehre-Curriculums" (5) geht von vier Bedingungsfaktoren aus, die er oberflächlich skizziert (6):

- "Objektivierbare Veränderungen in den Lebenssituationen" (1. Bedingungsfaktor)

- "Entgegenstehende Faktoren im Bereich der vorgegebenen Institutionen" (2. Bedingungsfaktor)

- "Politisch-gesellschaftliche Postulate" (3. Bedingungsfaktor)

- "Sozio-kulturelle und anthropogene Voraussetzungen der Jugend" (4. Bedingungsfaktor).

Da Blankertz einen gesellschaftstheoretischen Begründungszusammenhang der vier Faktoren schuldig bleibt, wird nicht deutlich, welchen Stellenwert er den einzelnen Faktoren beimißt. Die Problematik dieser phänomenologischen Verfahrensweise soll exemplarisch am ersten Bedingungsfaktor aufgezeigt werden: Bei der Darlegung der "objektivierbaren Veränderungen in den Lebenssituationen" beschränkt sich Blankertz auf die Bereiche "Arbeitswelt", "Freizeit" und "politische Beteiligung", die er stichwortartig charakterisiert (7). Die für die Arbeitslehre interessierende Frage nach Bestimmungsstücken der "Arbeitswelt" bleibt unbeantwortet, denn seine Hypothese, daß diese zunehmend "theoretischer" und "spezialisierter" werde, daß also an die künftig Lohnabhängigen erhöhtere Qualifikationen gestellt werden, wurde durch neuere industriesoziologische Untersuchungen eindeutig widerlegt.(8). Blankertz' curriculare Konzeptionslosigkeit offenbart sich bei folgendem Schritt: Obwohl er sich der "methodologischen Probleme" bewußt ist, "die bei der

Objektivierung der Bedingungsfaktoren zu überwinden sind" (9), leitet er aus den Bedingungsfaktoren vier Aufgabenbereiche ab. Arbeitslehre hat danach die Aufgabe

- "Einsicht in die Interdependenz von Technik, Ökonomie und Politik zu eröffnen;

- zur Berufswahlreife ... zu führen,

- eine Berufsgrundbildung ... zu leisten und schließlich

- die Theoretisierung des Gesamtzusammenhangs zu garantieren" (10).

Mit dieser Vorgehensweise wird Blankertz dem Anspruch der Curriculumforschung nicht gerecht: eine wissenschaftliche Begründung der Aufgabenstellung wird nicht geleistet. Die vier Aufgabenbereiche stehen unvermittelt nebeneinander. Der fehlende gesellschaftstheoretische Rahmen wird an der von ihm proklamierten Interdependenz von Technik- Ökönomie und Politik bewußt; So wird nicht darauf hingewiesen, daß es letztlich politische Entscheidungen sind, die ökonomische Überlegungen und diese wieder technische Veränderungen bewirken. D.h. es wäre aufzuzeigen, "daß sich in dieser Interdependenz im Rahmen des Kapitalismus letztlich immer wieder das politische Moment, die Ausbeutung der Lohnarbeit durch das Kapital als das herrschende Moment durchsetzt" (11).

Blankertz' Curriculumstrategie endet mit dem Hinweis, daß die Aufgabenstellung einer Präzisierung zu Lernzielen, Themenkreisen und Lehrinhalten bedarf (12).

Ohne die Problematik weiter aufzugreifen, schlägt er zwei unabhängig voneinander zu realisierende Verfahrensweisen vor:

- Der eine Forschungskomplex soll Arbeits- und Berufssituationen analysieren mit dem Ziel, allgemeingültige Qualifikationen zu ermitteln, die zur Bewältigung von (betrieblichen) Lebenssituationen benötigt werden;

- der andere Forschungskomplex soll sich auf die Planung und Realisierung von Unterrichtseinheiten konzentrieren.

Die Fragwürdigkeit dieser "curricularen" Verfahrensweisen läßt sich insbesondere am letzten Forschungskomplex zeigen: Die Ermittlunng von Unterrichtsinhalten erfolgt aus den einzelnen Unterrichtsprojekten, eine wissenschaftliche Begründung der Unterrichtsinhalte findet nicht statt. Robinsohn hat bereits auf die "Vermengung" der verschiedenen Ebenen, der Curriculumentscheidungen hingewiesen, die seiner Meinung nach allzu oft in der Praxis erfolgt (13). Die Gefahr, daß die Vermittlung der Inhalte letztlich abhängig ist von der Motivation der Schüler, ist nicht von der Hand zu weisen, auch wenn Achtenhagen/Menck für eine Normenkritik der Unterrichtsprojekte plädieren, jedoch keine methodischen Verfahren zur Aufdeckung dieser anbieten (14). Wie aus der Berliner Arbeitsgrundlage für Arbeitslehre ersichtlich ist, begünstigt diese Methode die Aufnahme traditioneller Lehrinhalte in den Lehrplan.

2. Groth's Strukturgitter

Groth hat nun den Versuch unternommen, anhand der vier Aufgabenbereiche Kriterien für die Prüfung "der Ange-

messenheit der (Unterrichts-) modelle" (15) zu ermitteln. Er konstruiert dazu ein sog. "didaktisches Strukturgitter" (16), dem im Zuhang mit der mittelfristigen, fachdidaktisch orientierten Curriculumentwicklung mittlerweile zentraler Stellenwert eingeräumt wurde (17). Das von Groth vorgelegte Strukturgitter enthält in der Vertikalen die Bereiche "Technik", "Ökonomie" und "Politik", die horizontale Stufung ist gekennzeichnet durch die drei Arbeitsformen "Werken - Handwerk - Industrie".

Zu untersuchen ist nun die Frage, inwieweit das hier vorliegende Strukturgitter den Ansprüchen einer Curriculumforschung genügt.

Hierzu liegt inzwischen eine Fülle von Publikationen vor, so daß wir uns hier auf die zentralen Aussagen beschränken wollen. Nach Blankertz ist das Strukturgitter ein "Kriterienkomplex, mit deren Hilfe vorgegebene, inhaltlich bestimmte Zumutungen zu Lerngegenständen, zu Unterrichtsinhalten strukturiert und qualifiziert werden, weiterhin auch vorliegende komplexe Unterrichtsinhalte (Unterricht, Lehrbücher, Richtlinien usw.) beurteilt und mit Bestimmtheit kritisiert werden können" (18).

Inzwischen hat Blankertz darauf hingewiesen, daß die vorliegenden Strukturgitter lediglich "Entwürfe" seien, denen der Charakter von "Diskussionsgrundlagen" (19) zukommt. Für unseren Zusammenhang ist seine Feststellung wichtig, daß "die Entwicklung eines Strukturgitters eine umfangreiche Bedingungs- und Faktorenanalyse voraussetze" (20), die hier nicht geleistet wurde. Diese Selbstkritik trifft auch auf das Groth'sche Strukturgitter zu, dessen inhaltliche Kriterien nun analysiert werden sollen.

Die vorgegebene didaktische Strukturierung von Werken - Handwerk - Industrie orientiert sich an der vom Deutschen Ausschuß vorgelegten Arbeitslehre-Konzeption (21), in der vor allem "das Werken der bisherigen Volksschule und die handwerkliche Tradition der Berufsausbildung" (22) dominieren. Eine Begründung, an welchem Prinzip sich die Stufung orientiert, wird jedoch nicht deutlich. Jedenfalls knüpft die Stufung nicht an den Qualifikationsanforderungen der lohnabhängig Arbeitenden an, mit denen der Jugendliche später konfrontiert wird und denen gegenüber er sich behaupten soll. Die Interpretation dieser Stufung ist daher vieldeutig, was selbst von den Urhebern mittlerweile konzediert wird (23). Hier einige Beispiele:

- Groth mißt der Stufung eine methodische Bedeutung bei: Sie beschreibt den Weg, der im Unterricht vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Komplexen gegangen werden muß.
  Dagegen läßt sich einwenden, daß sich das Anspruchsniveau im Hinblick auf das unerläßliche (nicht das an sich wünschenswerte) Verständnis des Gesamtzusammenhangs erhöht. Bezogen auf die konkrete Arbeitsleistung ist infolge der Arbeitszerlegung in der industriellen Produktion für die große Zahl das Niveau am niedrigsten.

- Groths volkswirtschaftliche Interpretation sieht so aus:

  Stufe 1 = Robinson - Modelle (kein Markt)

  Stufe 2 = Markt der vollkommenen Konkurrenz

  Stufe 3 = oligopolistischer Markt.

  Abgesehen davon, daß die Kriterien der vollkommenen

Konkurrenz in gar keiner Weise auf die Marktbeziehungen des Handwerksbetriebes passen, ist der didaktische Sinn dieser Stufung nicht einsichtig.

- Besonders häufig wird betont, die betriebswirtschaftliche Dimension sei der Schlüssel für die Stufung und für die systematische Modellkonstruktion. Auch für diese Aussage findet sich kein hinreichender Begründungszusammenhang. Groth verkennt dabei völlig die unternehmerische Funktion des betriebswirtschaftlichen Instrumentarium, das ausschließlich der Profitmaximierung dient, jedoch nicht seinem unpolitischen "Prinzip der Wirtschaftlichkeit".

  Aber auch die betriebswirtschaftliche Dimension liefert nicht die didaktischen Kriterien für die Auswahl der im Stufenplan genannten drei Produktionsweisen und auch nicht diejenigen für die Herstellung der didaktisch bedeutsamen Beziehungen zwischen ihnen.

Die bisherigen Überlegungen hatten die Aufgabe, die verhängnisvolle Rolle eines spekulativ entwickelten Strukturgitters aufzudecken. Diese Tatsache ist umso bedenklicher, als dem Strukturgitter im Rahmen der Blankertz'schen Lehrplanstrategie eine zentrale Funktion zukommt. Auch die von Kell vorgenommene Revision des Grothschen Strukturgitters (24) kann unsere Bedenken nicht relativieren.

3. Die Berliner "Arbeitsgrundlage Fach Arbeitslehre"

Der Berliner "Arbeitsgrundlage" (25) - basierend auf den theoretischen Entwürfen von Blankertz und Groth - kann das Motto unterlegt werden, "Wirtschaften will gelernt sein!"(26). Der Lehrplan gibt vor, den Schüler zu befähigen, "seine spätere Erwerbstätigkeit und seinen

Haushalt im Hinblick auf die von ihm selbst gesetzten Prioritäten zu planen und zu organisieren" (27). Um den Schüler zum mündigen "Manager seiner Dienstleistungen" (28) zu erziehen, sollen im vorberuflichen Unterricht der Sekundarstufe I bereits folgende Qualifikationen vermittelt werden:

- Die Fähigkeit zur "Mitentscheidung" (29) soll an Planung, Durchführung und Kontrolle der im Unterricht zu realisierenden Vorhaben eingeübt werden.

- Es ist "Sorge dafür zu tragen, daß alle Schüler sich im Gebrauch der Entscheidungskompetenz" (30) zu üben haben.

Die systemstabilisierende Funktion der Berliner Arbeitslehre-Konzeption wird offensichtlich, wenn die im Lehrplan ausgewiesenen Unterrichtsinhalte in die folgende Diskussion mit einbezogen werden:
Wie bereits angedeutet, nimmt die universitäre Betriebswirtschaftslehre eine Schlüsselstellung im Lehrplan ein. Sie soll sowohl "Medium zur Erschließung industrieller Produktionsprozesse" sein als auch "eine Orientierung (für) individuelle Befriedigung" (31) darstellen. Gerade aus der zuletzt genannten Perspektive wird die betriebswirtschaftliche Theorie des privaten Haushalts zum Kernstück seiner Arbeitslehre-Didaktik (32). Damit meint Groth, ein Gegengewicht zu der in der Betriebswirtschaftslehre dominierenden Theorie des Betriebes mit dem Ziel der Gewinnmaximierung gebildet und so den Haushalt aus seiner Stellung als ausbeutbares Konsumobjekt befreit zu haben. In der "Theorie des privaten Haushalts" repräsentiert sich für ihn das egoistische Interesse des

Konsumenten, vor allem des abhängigen Lohnarbeiters. Unter diesem Aspekt - so argumentiert Groth - werde eine gesellschaftskritische Wertung der gegebenen Verhältnisse möglich. Daß Groth seinem Anspruch, die Interessen der in abhängiger Positon Arbeitenden zu vertreten, nicht gerecht wird, liegt auf der Hand: Groth übersieht nämlich, daß er in der Absicht, die Lage der Lohnabhängigen zu verbessern, sich gerade auf die Normen und Werte beruft, die die derzeitige soziale, politische und ökonomische Machtverteilung bedingen. Wer in einem kapitalistischen Wirtschaftssystem seinen egoistischen Nutzen als Konsument verfolgt, wer als "Manager seiner eigenen Dienstleistungen" agiert, erreicht nur eine Stabilisierung des Systems der bestehenden Produktions- und Konsumzwänge. Die politische Konsequenz seiner Konzeption ist die Erziehung des Schülers zum Kleinkapitalisten "denn zu seinem Bestehen braucht dieses System zweifellos Menschen, die sein Grundprinzip, die Logik des Profits, tief verinnerlicht haben und sich danach verhalten" (33). Die hier skizzierte Kritik entlarvt die Berliner Arbeitslehre-Konzeption als "technokratische" (34):

- Kommunikatives Handeln - nach Groth durch das"Denken in betriebswirtschaftlichen Strategien" bedingt - wird dadurch "vollständig der Logik des instrumentellen Handeln unterworfen" (35): Der künftig Lohnabhängige verhält sich also im Sinne privater Nutzenmaximierung. Dieses Verhalten bestimmt auch sein politisches Engagement.

- Soziale Konflikte haben in einer technokratischen Arbeitslehre-Konzeption keinen strategischen Stellenwert. Sie sind Sach- und Organisationszwängen unterworfen.

Aufgrund der bisherigen Analyse kommen wir zu dem Ergebnis, daß die Berliner Arbeitslehre-Konzeption eini-

gen grundlegenden Ansprüchen, die an ein Curriculum gestellt werden müssen, noch nicht gerecht wird:

- Es fehlt ein erziehungstheoretischer Rahmen, der einen kritischen Begründungszusammenhang für die Bedingungsfaktoren liefert.

- Die Aufgabenstellung steht unvermittelt neben den Bedingungsfaktoren.

- Die "improvisierende Ambivalenz" (Blankertz) des Strukturgitters ist offensichtlich.

- Die Unterrichtsinhalte orientieren sich im wesentlichen an den traditionellen Fächern des"Werkens", des "Textilen Gestaltens" und der "Hauswirtschaft".

- Empirische Untersuchungen und damit auf den Ergebnissen basierende ständige Revisionen der Inhalte sind bisher noch nicht erfolgt.

- Schließlich wird die Konzeption dem Anspruch nicht gerecht, die konkrete Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt in allen wesentlichen - insbesondere den sozialen - Aspekten zu leisten.

3.7.3. Thesen zu einem praxisorientierten Curriculum der vorberuflichen Bildung

Aufgrund unseres Ergebnisses, daß das Berliner Arbeitslehre- "Curriculum" als unzureichend angesehen werden muß (36), sollen hier thesenartig die relevanten Bestimmungsstücke formuliert werden, auf deren Hintergrund ein praxisnahes Arbeitslehre-Curriculum entwickelt werden kann, wie es vom Deutschen Bildungsrat empfohlen wurde (37). Unser Ansatz stützt sich auf die curriculare Strategie von H. Taba (38).

1. Voraussetzung für die Erstellung eines Arbeitslehre-Curriculums ist ein erziehungstheoretischer Bezugsrahmen, dessen Funktion darin besteht, gesellschaftliche Zwänge aufzuzeigen und als veränderbar hinzustellen. Ausgehend von einem solchen analytischen Rahmen lassen sich Richtziele bestimmen - wie es im Abschnitt 3.1.1. versucht wurde - und begründen. Diese müssen sowohl qualifizierenden als auch politisierenden Charakter haben.

2. Die Auswahl der Unterrichtsinhalte muß sich einerseits an den zuvor bestimmten Richtzielen und deren Grundlagen und andererseits an den zu erwartenden Arbeitssituationen der Betroffenen orientieren.

3. Die Organisation von Lernerfahrungen darf sich nicht nur auf eine theoretische Vermittlung - wie z.B. aufklärende Informationen und Interpretationen oder Verhaltenstraining im Klassenraum - beschränken, sondern muß auch den Erwerb und die Reflexion von Primärerfahrungen miteinbeziehen. Die bereits durchgeführten Betriebserkundungen und -praktika bekommen somit einen besonderen Stellenwert.

4. Um eine Evaluation der Lernziele und Unterrichtsinhalte zu ermöglichen, muß bei der Entwicklung eines Arbeitslehre-Curriculums weniger theoretisch-deduktiv als vielmehr objektiv-sinnverstehend und empirisch-experimentell vorgegangen werden. Die Effektivität von Curriculum-Elementen, die in erster Linie abhängig ist von ihrer Umsetzbarkeit in der Unterrichtspraxis, kann nur auf empirischem Weg überprüft werden.

Für eine permanente Revision der Curriculum-Elemente sind aber zugleich die Ergebnisse empirischer Erhebungen über die Sozialisation der Hauptschüler notwendig.

3.2. Das Schülerbetriebspraktikum in der BRD und Westberlin

3.2.1. Problembestimmung

1. Innerhalb der Arbeitslehre bildet die Diskussion um das Schülerbetriebspraktikum einen wesentlichen Schwerpunkt, da hier die Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt ihre konsequenteste didaktische Form gefunden zu haben schien. Das Schülerbetriebspraktikum (39), das in irgendeiner Form in allen Bundesländern durchgeführt wird (40), ist eine schulische Veranstaltung, die meist während des 9. Schuljahres in der Hauptschule in einem oder mehreren Betrieben durchgeführt wird. Dabei werden die Schüler - mit Ausnahme von Südbaden (41) - ihrem Wunsch entsprechend in der Regel drei Wochen lang in einem Betrieb eingesetzt, um die betriebliche Praxis vor Ort kennenzulernen.

   Vertreter der Unternehmer stehen dem Praktikum jedoch skeptisch gegenüber und meldeten folgende grundlegende Bedenken:

   - Sie äußern die Ansicht, daß "die Zahl der Betriebe, die nach den pädagogischen Maßstäben der Richtlinien für ein Betriebspraktikum in Betracht kommen, ... verschwindend klein" (42) sei.

   - Außerdem entspreche das Betriebspraktikum auch nicht den Aufgaben der Schule, solange diese noch nicht einmal die Vermittlung elementarer Kenntnisse und Kulturtechniken ausreichend leisten könne (43).

Das Betriebspraktikum ist aber auch von pädagogischer Seite kritisiert worden, weil man einerseits einen hohen Aufwand seitens der Schule befürchtete

und andererseits, weil die Frage, wie weit die mit dem Praktikum angestrebten Ziele in diesen auch wirklich optimal realisiert werden können, noch als ungeklärt gelten muß (44).

Das Ergebnis der Diskussion um das Schülerbetriebspraktikum ist also noch durchaus offen. Dies gilt für die Zieldiskussion ebenso wie für die Bewertung der bereits vorliegenden Erfahrungen.

2. In der folgenden Untersuchung werden sowohl die in den amtlichen Verlautbarungen enthaltenen Begründungen zum Schülerbetriebspraktikum als auch die bereits veröffentlichten Beiträge zu oben skizzierter Diskussion zusammengefaßt und kontroverse Positionen gegenübergestellt werden, soweit sie sich entweder auf die Begründung von Zielsetzungen oder auf die Auswertung von konkreten Erfahrungen beziehen.

Die Auswertung wird mit dem Ziel geführt, Material für eine ideologiekritische Analyse von Zielsetzung und Praxis der Praktika zu liefern. Denn wenn im Betriebspraktikum die Schüler in erster Linie angepaßt statt kritisch in die Arbeitswirklichkeit eingeführt werden, so hätte dies die Forderung nach Revision bzw. Abschaffung der Praktika zur Folge.

Zur Erfassung der Begründungen und Zielsetzungen benötigen wir ein Kategorienschema, das einerseits so allgemein sein muß, daß es möglichst verschiedene Ansätze adäquat erfassen kann und andererseits so speziell, daß auch spezielle Unterschiede noch dargestellt werden können. Die Kategorien zu entwickeln, ist dadurch vereinfacht, daß nahezu alle Arbeiten und amtlichen Verlautbarungen explizit oder implizit auf die theoretische Begründung, die Kudritzki (45) für das Betriebspraktikum gegeben hat, zurückgeführt werden können.

Da die Arbeit Kudritzkis grundlegend für die Argumentation der meisten Aufsätze ist und zugleich Ausgangspunkt für die Entwicklung der Auswertungskategorien war, seien seine Begründungen für das Betriebspraktikum hier kurz dargestellt.

Stark zusammengefaßt - und deshalb sicher sachlich verkürzt - lassen sich Kudritzkis Argumente für ein Betriebspraktikum wie folgt kennzeichnen:

- Das Betriebspraktikum (bei Kudritzki: Berufspraktikum) ist "ein Mittel und eine Hilfe zur Berufsfindung", (46). Allerdings "ist der Berufsfindungsgedanke - wenngleich keineswegs zu negieren oder abzutun - doch die relativ am wenigsten tragende Begründung für ein Berufspraktikum". (47)

- Das Betriebspraktikum hat ferner Bedeutung als "Katalysator des Lernwillens und der inneren Reifung". (48) Die Schüler erkennen ihre Wissenslücken, werden motiviert, sie zu schließen und werden gesetzter, ernster und höflicher.

- Das Betriebspraktikum erleichtert den Eintritt in die Arbeitswelt u.a. dadurch, daß es den bei der Erstberührung mit ihr entstehenden Schock mildert oder beseitigt.

- Das Betriebspraktikum bringt dem Schüler die für die Arbeit notwendigen Tugenden nahe und gibt "Anlaß zur durchklärten Sinnerfahrung des Berufes". (49) Hierin liegt der eigentlich erzieherische Aspekt des Betriebspraktikums.

- Schließlich wird im Praktikum noch konkret Wissen vermittelt.

Diese Argumente zielen auf folgende Ebenen der Begründung:

- Sie begründen das Betriebspraktikum lerntheoretisch: darunter sollen Begründungen verstanden werden, die auf erwarteten Veränderungen auch des schulischen Lernverhaltens der Schüler basieren.

- Sie begründen das Betriebspraktikum außerdem berufs- und arbeitsweltorientiert: Darunter werden hier Argumente verstanden, die sich auf die Berufswahlreife oder Berufsfindung der Schüler beziehen oder auf das Ziel 'Hinführung zur Arbeitswelt' (selbstverständlich enthalten auch die anderen Kategorien Aspekte der 'Hinführung zur Arbeitswelt; vgl. insbesondere 'soziale Begründung').

- Sie begründen das Betriebspraktikum weiterhin sozial; sozial sollen Begründungen genannt werden, die entweder auf eine erwartete Beeinflussung des Sozialverhaltens und der Interaktionsformen oder auf die Beeinflussung grundlegender Wertorientierungen (z.B. Arbeitstugenden) oder auf den Wert von konkreten Sozialerfahrungen im Betrieb abstellen.

- Schließlich wird das Betriebspraktikum auch noch funktional begründet; das meint eine Begründung, die auf einem angestrebten Wissenszuwachs in schulisch relevanten Gebieten und/oder in Bezug auf die zukünftige Berufsausbildung beruht.

Es ist weiter eine Begründung denkbar, die das Betriebspraktikum aus der Notwendigkeit, die im Lehrplan gesetzten Ziele zu erreichen, herleitet (curriculare Begründungen).

Da Betriebe auch Orte politischer Auseinandersetzungen sind, wäre es möglich, vom Betriebspraktikum zu erwarten, daß es den Schülern Gelegenheit gibt, politisch zu lernen; da letztlich alle Lernprozesse

auch eine politische Bedeutung haben, sollen in der Auswertung nur solche Begründungen als politisch gekennzeichnet werden, die sich explizit selbst als solche verstehen.

Um gegebenenfalls auch andere als die genannten Änderungen beim Schüler erfassen zu können, wurde das Auswertungsraster um eine Kategorie 'sonstige Begründungen' erweitert.

Neben curricularen und auf den Schüler bezogenen Begründungen sind auch solche denkbar, die eine Veränderung der Institution Schule erwarten. Hierbei käme insbesonder ein Zuwachs an Lehrerkompetenz (Lehrerverhalten) sowie eine Verbesserung der Beziehungen zwischen Schule, Wirtschaft und Berufsberatung in Frage.

Wo Begründungen sich auf andere Bereiche beziehen bzw. von einem gesamtgesellschaftlichen Interesse her argumentieren, wird von gesellschaftlichen Begründungen die Rede sein.

Die Auswertung der Erfahrungen wird - in Anlehnung an das eben entwickelte Schema - zwischen berufs- und arbeitsweltorientierten, sozialen, funktionalen und sonstigen Aspekten unterscheiden. Dabei werden die Lernprozesse der Schüler - wie sie sich den Schülern selbst darstellen und von ihren Lehrern beurteilt werden - im Mittelpunkt stehen. Daneben sind ggf. Lernprozesse, die die Lehrer an sich selbst festgestellt haben, zu berücksichtigen. Außerdem sollen die Erfahrungen der Betriebe referiert werden.

Zusammenfassend ergibt sich damit folgendes Auswertungs- und Kategorienschema:

1. Curriculare Begründung

2. Pädagogische Begründung: lerntheoretische, politisch, berufs- und arbeitsweltorientierend, funktional, sozial, sonstige

3. Auswirkungen auf die Institution Schule: Lehrerverhalten, Verhältnis Schule-Wirtschaft-Berufsberatung, sonstige Auswirkungen

4. Gesellschaftliche Begründung

3.2.2. Analyse der amtlichen Verlautbarungen zum Schülerbetriebspraktikum

Die meisten Kultusministerien haben offizielle Verordnungen über die Durchführung von Schülerbetriebspraktika erlassen (50). Diese beziehen sich aber vorwiegend auf organisatorische und rechtliche Fragen, pädagogische Begründungen enthalten lediglich die amtlichen Verlautbarungen von Berlin, Hamburg, Bremen und Rheinland-Pfalz. Da die Begründung des Betriebspraktikums mit unterschiedlicher Ausführlichkeit erfolgt, sind die amtlichen Verlautbarungen deshalb nur bedingt vergleichbar.

1. Curriculare Begründungen
Die Notwendigkeit des Betriebspraktikums wird kaum aus den geltenden Lehrplänen hergeleitet.
Allenfalls sind allgemeine Verweise auf die Aufgaben der Hauptschule zu finden. Curriculare Begründungen spielen also bei der Herleitung des Betriebspraktikums keine Rolle.

2. Pädagogische (inhaltliche) Begründungen

- Lerntheoretische Begründungen

Während in den Publikationen über Betriebspraktika

relativ häufig lerntheoretische Argumente angeführt werden, ist eine entsprechende Begründung in den amtlichen Verlautbarungen von untergeordneter Bedeutung. Neben dem allgemeinen Hinweis darauf, daß das Betriebspraktikum die Möglichkeit biete, Einsichten im Handlungsvollzug zu gewinnen, gibt nur Rheinland-Pfalz zusätzliche lerntheoretische Begründungen. Die Bedeutung wird hier in der Ergänzung zum fächerübergreifenden Unterricht gesehen.

- Politische Begründungen

Politische Begründungen für das Betriebspraktikum werden explizit nicht angeführt.

- Berufsorientierende Begründungen

Das Schwergewicht der Begründungen liegt in diesem Bereich. Die Zielsetzung, das Praktikum solle zur Wirtschafts- und Arbeitswelt hinführen, ist in praktisch allen amtlichen Verlautbarungen zu finden (vgl. Berlin, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg). Ebenso einheitlich wird Stellenvermittlung oder unmittelbare Eignungsüberprüfung in allen Verlautbarungen als Begründung abgelehnt. (Ausdrücklich abgelehnt wird diese Begründung insbesondere in den Veröffentlichungen von Berlin, Hamburg und Bremen). Allerdings wird mitunter ein positiver Einfluß auf die Berufswahl erwartet: In Berlin soll in der Vorbereitung des Praktikums eine Orientierung über Berufsfelder erfolgen, ohne daß eine gezielte Berufsfindung betrieben wird. In Rheinland-Pfalz wird erwartet, daß das Praktikum die Berufsentscheidung vorbereitet. Ähnlich wie in Berlin soll in Hamburg die Vorbereitung den Schülern eine Kenntnis der Berufsfelder vermitteln und Gesichtspunkte für die Berufswahl liefern.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der allgemeinen Vorbereitung auf die Anforderungen der Arbeitswelt: Die Schüler sollen mit den Anforderungen und Formen der beruflichen Ausbildung bekannt gemacht werden (Berlin), erste Erfahrungen im Arbeitsprozeß sammeln (Bremen), die Bewältigung von Arbeitsaufträgen lernen (Niedersachsen), Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, die zur Bewältigung der Aufgaben in Beruf und Gesellschaft befähigen (Rheinland-Pfalz), ihnen soll der Übergang zur Arbeitswelt erleichtert werden (Hamburg) und ein Einblick in die Arbeitswirklichkeit vermittelt werden.

- Funktionale Begründungen

Besonders die Länder Berlin, Hamburg, Bremen und Niedersachsen geben u.a. funktionale Begründungen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Ziel, die Schüler mögen Kenntnisse über den funktionalen Aufbau eines Betriebes erlangen: Sie sollen Einblick in die wirtschaftliche Organisation eines Betriebes gewinnen (Berlin), die Differenziertheit von Arbeitsabläufen kennenlernen (Bremen), die Struktur, die organisierte Zusammenarbeit, den wirtschaftlichen Zweck und die Verflechtung mit anderen Unternehmen bei einem Betrieb kennen (Hamburg) sowie differenzierte Einblicke in betriebliche Zusammenhänge und in den Ablauf des Fertigungsprozesses gewinnen. In Berlin soll in der Vorbereitung zusätzlich die Struktur der Berliner Wirtschaft behandelt werden, in Hamburg sollen die Schüler Kenntnisse über Industrie- und Handels- sowie Handwerkskammern erwerben.

- Soziale Begründungen

Vorherrschende soziale Begründung ist das Kennenlernen sozialer Rollen im Betrieb (Berlin und Ham-

burg; ähnlich argumentiert die niedersächsische Verlautbarung, derzufolge die Rolle des arbeitenden Menschen im Betrieb erfahren werden soll).

Außerdem sollen Erkenntnisse über den Charakter beruflicher Arbeit gewonnen werden: Die Berliner Verlautbarung will, daß die Schüler erkennen, daß den wechselnden Situationen gemäßes Arbeitsverhalten bewußtes und reflektiertes Handeln verlangt. In Niedersachsen sollen durch tätige Anschauung Einsichten in den Charakter der Arbeit gewonnen werden. Rheinland-Pfalz dagegen stellt speziell auf die sog. Arbeitstugenden ab: Die Schüler sollen erkennen, daß Zuverlässigkeit, Ausdauer, Pünktlichkeit, Anpassungsfähigkeit, Arbeitswille, Zusammenarbeit Voraussetzungen für berufliche Tätigkeit sind. Außerdem geht es in diesem Bundesland um die Erfahrung der sozialen und menschlichen Atmosphäre im Betrieb.

In Hamburg sind insbesondere auch Interessenverbände und Gruppen Thema der Vorbereitung auf das Praktikum.

- Sonstige Begründungen

Sonstige Begründungen werden nicht gegeben.

3. Auswirkungen auf die Schule

Auswirkungen auf die Schule werden zur Begründung der Praktika nicht herangezogen. Lediglich Bremen stellt bejahrend fest, daß durch die Praktika der Bereich der Wirtschaft in die Bildungsarbeit der Schule einbezogen wird.

4. Gesellschaftliche Begründungen

Eine gesellschaftliche Begründung wird nur in der von Rheinland-Pfalz herausgegebenen Verlautbarung gegeben: Das Praktikum soll Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, die zur Bewältigung der Aufgaben in Beruf und Gesellschaft befähigen.

Zusammenfassend kann man feststellen, daß die Verlautbarungen schwerpunktmäßig berufsorientierend argumentieren. Auch funktionale und soziale Begründungen spielen noch eine gewisse Rolle. Alle anderen Begründungen treten dagegen in den Hintergrund.

3.2.3. Analyse pädagogischer Berichte zum Schülerbetriebspraktikum

Die vorliegende Untersuchung berücksichtigt alle theoretischen und didaktischen Analysen und Berichte von Betriebspraktika, die zwischen 1964 und 1972 erschienen sind (51). Die für die Untersuchung herangezogenen Arbeiten sind im Literaturverzeichnis der Anlage 1 zusammengefaßt. Dort findet der interessierte Leser auch eine genaue Analyse. Hier hingegen werden nur die Hauptergebnisse mitgeteilt.

Die Analyse hat folgende Forschungshypothese bestätigt (bzw. nicht widerlegt):

Zielsetzung und Durchführung der meisten bisher durchgeführten Betriebspraktika dienen nicht einer kritischen Einführung in die Arbeitswirklichkeit, sondern lediglich einer Anpassung an diese.

Nach der detaillierten Analyse (vgl. Anlage 8.1) läßt sich die Vielzahl der Argumente dahingehend zusammenfassen, daß die Schülerbetriebspraktika

überwiegend positiv beurteilt werden.

Die Begründung der Praktika wird hauptsächlich mit pädagogisch-inhaltlichen Argumenten, die sich schwerpunktmäßig auf berufs- und arbeitsweltorientierte, soziale und funktionale Lernprozesse beziehen, geführt. In den Erfahrungen bestätigen sich diese Zielsetzungen weitgehend, wobei kritisiert werden muß, daß nur in den seltensten Fällen Zielsetzungen und Erfahrungen getrennt dargestellt werden, bzw. eine objektive Erfolgskontrolle stattfand.

Eine umfassende Kritik von Theorie und Praxis der Betriebspraktika kann hier nicht geleistet werden. Es können lediglich einige der Gesichtspunkte angesprochen werden, unter denen eine ideologiekritische Analyse der verschiedenen Argumente vorgenommen werden könnte. Es geht auch nicht um eine Methodenkritik (für die es allerdings Ansätze genug gäbe: Der theoretische Hintergrund ist wenig differenziert und eher spekulativ als wissenschaftlich; die angestrebten Ziele sind weit davon entfernt, konkret, geschweige denn wenigstens z.T. operationalisiert zu sein; Effektivität wird zwar laufend behauptet, doch nirgends überprüft).

Wo das Betriebspraktikum Wissenszuwachs im funktionalen Sinne bringen soll, wird in der Regel einfach auf tradierte Unterrichtsinhalte zurückgegriffen. Das funktionale Argument zur Begründung des Betriebspraktikums steht nicht im Zusammenhang mit dem Versuch einer inhaltlichen Kritik der Hauptschullehrpläne, ist nicht Teil einer kritischen Curriculumrevision.

Wo lerntheoretisch argumentiert wird, vertrauen die Autoren in der Regel darauf, daß das, was einem

reibungslosen Ablauf des Unterrichts nützt, auch dem Schüler nützen müßte, ohne daß die Ursachen der Schwierigkeiten - deren Kenntnis doch zur Entwicklung von Gegenmaßnahmen notwendig wäre, wenn nicht nur die Symptome kuriert werden sollen - auch nur ins Blickfeld geraten.

Wo berufs- und arbeitsweltorientierend argumentiert wird, kommt alzu schnell das Interesse der Unternehmer in den Vordergrund, Übergangsschwierigkeiten zu vermeiden und Schockwirkungen zu verhindern, obwohl doch eigentlich erst zu klären wäre, ob Schock und Anpassungsschwierigkeiten nicht die angemessene Reaktion auf die 'Realitäten der Arbeitswelt' sind, eine Reaktion, deren Überführung in kritisches Engagement sinnvoller sein könnte als ihre pädagogische Neutralisierung.

Wo sozial argumentiert wird, überwiegen bei weitem die Gesichtspunkte der Anpassung. Erzogen wird zur reibungslosen Integration, zu Unterordnung und Fleiß mit dem Hinweis auf die als 'Sachzwänge' fehlinterpretierten 'Erfordernisse der Arbeits- und Wirtschaftswelt', hinter denen sich in Wahrheit handfeste ökonomische und Herrschaftsinteressen verbergen. Wo Konflikte nicht zugedeckt werden können, wird die Notwendigkeit des Kompromisses postuliert, noch bevor dem Schüler auch nur entfernt geholfen wurde, Fähigkeiten zu entwickeln, die es ihm ermöglichen, in einen solchen Konflikt sein Interesse, das in der Regel auch das Interesse der mit ihm vom Verkauf der Arbeitskraft Abhängigen ist, in einen solchen Konflikt einzubringen. Und schließlich ist es sicher nicht zufällig, daß dort, wo liberale Autoren von Konflikterfahrung und kritischer Reflexion sprechen, die differenzierte, realitätsorientierte didaktisch-methodische Analyse ausgespart ist (52). Die überwiegend positiven Äußerungen der Schüler legen ohnehin den Verdacht nahe, daß der Reiz,

den die ungewohnte Arbeit auf die Schüler ausübt, und das positive Image, das sich Betriebe im Praktikum offensichtlich gern geben, nachhaltiger wirkt als eine kurzfristige Vor- und Nachbereitung mit kritischen Unterrichtsinhalten.

Gesellschaftlich schließlich wird kaum argumentiert, denn hier kann der ausdrücklichen Entscheidung, welchem Interesse man die Schüler überantwortet - ihrem eigenen, oder dem zum 'Gemeinwohl' beförderten Interesse der Herrschenden - am schwersten ausgewichen werden.

Ob das Betriebspraktikum emanzipatorischen Lernzielen dienen kann oder nicht, kann nur anhand eines emanzipatorischen Arbeitslehrekonzepts für die Hauptschule überhaupt diskutiert werden.

3.3. Thesen zur Begründung des Schülerbetriebspraktikums

1. Die Berliner Arbeitslehre-Konzeption gibt vor, an den Erfahrungen der Schüler anzusetzen, indem sie am "Privaten Haushalt" anknüpft, um in die Arbeits- und Berufswelt einzuführen. Der Übergang vom"Haushalt" zum "Betrieb" läßt sich zwar betriebswirtschaftlich einsichtig vermitteln, jedoch nicht unter didaktischen und methodischen Aspekten einer erziehungswissenschaftlich begründeten Konfliktdidaktik.

2. Nach dieser Konzeption gilt für den "Haushalt" das Minimierungsprinzip, für den "Betrieb" dagegen das Maximierungsprinzip (53). Die Verknüpfung wird über die universitäre Betriebswirtschaftslehre hergestellt, denn wer das Wirtschaftlichkeitsprinzip kennt, kennt damit auch den Zusammenhang beider Prinzipien: Mit der Ein-

sicht in das Minimierungsprinzip über den Haushalt wird zugleich auch eine Einführung in das Maximierungsprinzip und damit in den Betrieb gegeben.

3. Diese Überlegungen sind sicherlich formallogisch richtig (Betrieb und Privater Haushalt als Träger des Wirtschaftskreislaufs) didaktisch jedoch nicht begründet: Gerade der Betrieb stellt ein Erfahrungsfeld eigener Art dar, das sich nicht von einer abstrakten "Theorie des privaten Haushalts", aber auch nicht von den bisherigen konkreten Erfahrungen der Schüler erschließen läßt.

4. Um die Schüler in die betriebliche Arbeitssituation einzuführen, müssen ihnen betriebliche Erfahrungen vermittelt werden in pädagogisch begründeten Betriebspraktika. Erst wenn wir die Sozialbiographien der Jugendlichen in unsere Überlegungen mit einbeziehen, kann die erziehungswissenschaftliche Dimension erreicht werden. Damit bekommt das Schülerbetriebspraktikum einen zentralen didaktischen Stellenwert, der in der Berliner Arbeitslehre-Konzeption nicht erkannt wird.

4. Entwicklung eines Curriculums zur Vorbereitung, Realisierung und Auswertung eines Schülerbetriebspraktikums

Nach Ziechmann besitzt jedes Curriculum fünf grundsätzliche Ebenen (1):

- Ebene der theoretischen Vorentscheidungen zur Konzeption des Curriculums (vgl. hierzu die Abschnitte 2.1 und 2.2)
- Ebene der Lernziele mit der Begründung ihrer Auswahl (vgl. Abschnitt 3.1.1.)
- Ebene der Unterrichtsinhalte mit der Begründung für ihre Auswahl (vgl. Abschnitt 2.1.)
- Ebene der den Zielen adäquaten Unterrichtsmethoden und Materialien (vgl. dieses Kapitel)
- Ebene der Evaluation (vgl. Kapitel 5).

Ziel dieses Abschnittes ist die Konstruktion eines Curriculums für die Vorbereitung, Durchführung und Analyse eines Schülerbetriebspraktikums zur Wahrnehmung und Reflexion betrieblicher Sozialkonflikte.
Die didaktische Organisation des folgenden Curriculums orientiert sich an dem Modell von P. Heimann und W. Schulz. Grundlegende Informationen zu den im Unterricht thematisierten Sachverhalten wurden bereits in den ersten drei Ebenen unserer Curriculumkonstruktion behandelt.
Die Auswahl der Unterrichtsinhalte erfolgt im Zusammenhang mit der didaktischen Analyse, deren Aufgabe darin besteht, eine umfassende Beschreibung und Analyse aller am Unterrichtsgeschehen beteiligten Faktoren zu ermöglichen und ihre wechselseitige Abhängigkeit (Interdependenz) zu ermitteln. Schulz hat hierzu sechs formale Strukturmomente entwickelt, die sich zweifach gruppieren lassen: Die erste Gruppe umfaßt die individuellen und institutionellen Bedingungen, die in den Unterricht eingehen; aufgrund der ermittelten Voraussetzungen (Bedingungsfeldanalyse) können konkrete Entscheidungen über die den Unterricht konstituierenden Fakto-

4.1. Didaktische Analyse

4.1.1. Bedingungsfeldanalyse

1. Individuelle Bedingungen

Die am Unterrichtsprozeß Beteiligten - Schüler wie Lehrer - bringen unterschiedliche Vorkenntnisse, Erfahrungen und Einstellungen in bezug auf den Unterrichtsgegenstand als Planung und Verlauf determinierende Faktoren in den Unterricht ein. Wir beschränken uns hier nur auf diejenigen Kenntnisse, Erfahrungen und Einstellungen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der Unterrichtsthematik, d. h. sowohl mit dem Warenhaus als auch dem sozialen Konflikt, stehen.

a) Kenntnisse, Erfahrungen und Einstellungen der Schüler zum Komplex Warenhaus:
Die Schüler der Versuchsklasse VG wohnen ausnahmslos in mehr oder weniger unmittelbarer Nähe eines der bekanntesten Einkaufszentren West-Berlins, zu dem eine ganze Reihe großer Warenhäuser gehört. Es ist für diese Jugendlichen üblich, daß sie nicht nur Erwachsene bei ihren Einkäufen begleiten, sondern in ihrer Freizeit allein, nicht nur zu Kaufzwecken, sondern auch zum bloßen Schauen, durch die Warenhäuser streifen und dabei - mehr oder weniger bewußt - eine Fülle von Eindrücken speichern, die zumeist aber oberflächlich und ungeordnet sein dürften. Die fast alltägliche Konfrontation mit dem Einzelhandel prägt z.B. die Berufswünsche und -erwartungen. Dies gilt für Großstädte stets in besonderem Maße. Die Analyse der Berufswünsche von Hauptschulabsolventen West-Berlins zeigt, daß alljährlich etwa 30 % (1973: 29,3 %, und zwar 15,0 % der Jungen und

47,9 % der Mädchen) in kaufmännische und Verwaltungsberufe streben. Von diesen möchten wiederum 22,2 % (9,0 % der Jungen und 27,5 % der Mädchen) Verkäufer (in) werden (3). Es liegt auf der Hand, daß sich diese Schüler bei ihren Vorstellungen und Wünschen vom trügerischen äußeren Erscheinungsbild leiten lassen (saubere Arbeit in angenehmer Umgebung, gute Kleidung, gepflegtes Äußeres, Kontakt mit Menschen und interessanten Waren) und die offensichtlich negativen Begleiterscheinungen nicht sofort erkennen (lange Arbeitszeit, pausenloses Stehen, relativ geringer Monatslohn, Leistungsdruck, Konkurrenzsituation, Konflikte mit Kunden, Kollegen und Vorgesetzten).

b) Kenntnisse, Erfahrungen und Einstellungen der Schüler zum Komplex sozialer Konflikt:

Konflikte, die Jugendliche dieser Altersstufe als Betroffene erfahren, spielen sich überwiegend in der Familie und in der Freundesgruppe ab. Das hier entwickelte Konfliktbewußtsein und die praktizierten Konfliktbewältigungsstrategien werden auf andere Bereiche sozialer Konflikte übertragen: Die Untersuchungen von Habermas u.a. haben gezeigt, daß bei Studenten überwiegend konfliktfreie Gesellschaftsbilder vorkommen (4) , junge Arbeiter dagegen eine mehr oder weniger ausgeprägte dichotomische ("die da oben - wir hier unten") Betrachtungsweise haben (5).

Eine nennenswerte Einsicht in den ökonomisch-gesellschaftlichen Vermittlungszusammenhang sozialer Konflikte findet man in der Regel nicht.

Die Schüler der Versuchsklasse VG hatten die Aufgabe, Konfliktsituationen in einem Warenhaus zwischen Verkäufer(in) und Kunde darzustellen. Bezeichnend ist zunächst, daß die einzelnen Fälle lediglich geschildert werden und dies wenig detailliert und informativ. An keiner Stelle wird auch nur der Versuch einer Interpretation unternommen. Lediglich in zwei Fällen wird als Ursache für das Fehlverhalten von Verkäuferinnen ihre Überlastung genannt, ohne aber diesen Zusammenhang weiter zu vertiefen. Elf der insgesamt 25 Fälle beziehen sich auf Umtausch bzw. Beschwerden von Kunden über unzureichende Qualität der Waren. An dieser Stelle schneiden sich die Interessen des Verbrauchers und die der allein am Profit orientierten Produzenten und Händler. Der Verkäufer als letztes und schwächstes Glied der Distributionskette muß diesen Interessenkonflikt durchstehen. In der Regel sieht jedoch keiner der Beteiligten diesen Zusammenhang, am wenigsten der beobachtende Schüler.

Nur zweimal ist ein ausgesprochenes Fehlverhalten eines Kunden die Ursache für einen Konflikt: Einmal nimmt der Kunde unerlaubt Gläser aus einem Regal, in einem zweiten Fall verlangt er eine unmöglich zu erteilende Auskunft vom Verkäufer.

In den neun Fällen, wo Fehlverhalten der Verkäuferin zur Konfliktursache wird, bemühen sich die Schüler - abgesehen von zwei Ausnahmen (Überlastung) - nicht, nach den Ursachen zu fragen oder die unterschiedlichen Interessen darzustellen. In drei dieser Fälle ist die Ware zu niedrig ausgezeichnet. Eigentümlich ist, daß die Verkäuferinnen sich niemals den Bestim-

mungen gemäß verhalten und den angegebenen Preis kassieren, sondern daß sie jeweils die Interessen ihres Arbeitgebers vertreten und auf dem höheren Preis bestehen, womit sich die Kunden auch abfinden. Die Schüler sehen offenbar darin keinen Widerspruch. In zwei Fällen ist die gewünschte Ware nicht vorhanden, ein echter Konflikt liegt also gar nicht vor. Ein Fall ist nicht zu klären: Eine Kundin besteht darauf, daß die Verkäuferin ihr den Preis einer Ware vorliest, obwohl er auf dem Gegenstand angebracht ist. Hier wird nicht ersichtlich, ob die Kundin eventuell sehbehindert ist. Auch dies ein Beispiel für die oberflächliche Beobachtungs- und Darstellungsweise der Schüler.

c) Kenntnisse und Erfahrungen des Lehrers zum Komplex Warenhaus

Eine unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen eines Betriebspraktikums ist, daß der Lehrer den Praktikumsbetrieb genau kennt. Zu diesem Zweck hat der Verf. ein vierwöchiges Praktikum (6) in dem betreffenden Warenhaus absolviert, das er insbesondere im Hinblick auf die Möglichkeit des Erkennens von sozialen Konflikten im Betrieb anlegte. Dabei war er zwei Wochen im Verkauf tätig (Beobachtung von Verkäuferinnen), eine Woche als Hospitant bei einer Substitutin und eine Woche als Hospitant bei einem Abteilungsleiter. Außerdem fanden mehrere Gespräche mit dem Geschäftsführer und dem Personalchef statt.

Um die Einstellung der Geschäftsleitung und der Abteilungsleiter im Hinblick auf Schülerbetriebspraktika mit einer solchen Thematik zu erkunden, führte der Verf. mehrere Interviews durch. Interviewt wurden 8 der 18 im Warenhaus tätigen Abtei-

lungsleiter sowie der Geschäftsführer, sein Stellvertreter und der Personalchef. Zwei Abteilungsleiter waren erst nach Rücksprache mit der Geschäftsleitung zu einem Interview bereit (7).

2. Institutionelle Bedingungen

a) Lehrplan

Der Lehrplan für das Fach Arbeitslehre stellt für die 9. Klasse der Hauptschule neben dem privaten Haushalt die Unternehmung in den Mittelpunkt des Unterrichts. Am Beispiel eines Unternehmens der industriellen Güterproduktion sollen die Schüler "Prinzipien und Verfahren moderner Ökonomie, Technologie und Betriebsorganisation" kennenlernen. Unter anderem soll der Unterricht dabei "den Betrieb als Feld sozialer Beziehungen erkennen lassen (= Fähigkeit zum Analysieren und Beurteilen von Arbeitssituationen)" (8). Industrielle Konflikte und ihre Ursachen werden zwar dargestellt, aber eher im gesamtwirtschaftlichen und gesamtgesellschaftlichen Bedingungszusammenhang (9), hingegen werden individuell erfahrene soziale Konflikte am Arbeitsplatz nicht thematisiert. Hierfür finden sich Ansätze im Lehrplan der 8. Klasse, wo unter anderem "Rational begründetes Verhalten in Rollenkonflikten", sowie "Erkennen von Ursachen, Kanalisierungs- und Lösungsmöglichkeiten", schließlich "Fähigkeit zur Rollendistanz und zur kritischen Beurteilung von Rollenverhalten (Sanktionen als Reaktionen der Handlungspartner)"(10) angestrebt werden allerdings hier in einem anderen thematischen und methodischen Zusammenhang, nämlich bei der Produktion innerhalb der Schulklasse und nicht im Rahmen der Unternehmung. Für den Bereich der Unternehmung stehen von den 36 Wochen des Schuljahres 15 mit je acht Stunden, also 120 Stunden zur Verfügung. Dazu kommt - fest eingeplant - das dreiwöchige Schülerbetriebspraktikum, das jedoch in letzter Zeit

immer weniger durchgeführt wird (11).

b) Das Schülerbetriebspraktikum

Nach den "Ausführungsvorschriften über die Durchführung von Betriebspraktika im Rahmen des Unterrichts an Haupt- und Realschulen" des Senators für Schulwesen (12) sollen die Betriebspraktika unter anderem "dem Schüler Einblick in die sozialen Strukturen der Arbeitswelt ermöglichen". Die Teilnahme ist freiwillig. Die Praktika sollen nach Möglichkeit in verschiedenen Berufsfeldern durchgeführt werden. Die Erziehungsberechtigten müssen ihre Zustimmung geben. Der Klassenlehrer legt mit den Praktikumsstätten die Einzelheiten der Durchführung fest. Neben der "berufsorientierenden" und der "funktionalen" (besser: institutionellen) Betrachtungsweise soll als dritter Aspekt die "soziale Betrachtungsweise" im Mittelpunkt des Interesses stehen. Dabei soll die "Position der Menschen als Träger betrieblicher Funktionen und sozialer Rollen" (13) aufgezeigt werden. Bei der Vorbereitung des Praktikums soll dieser Problematik mit der Bearbeitung folgender Themen Rechnung getragen werden (14):

- Rollenträger und ihre Rollen;
- Zusammenstellen der Erkundungsaufträge für das Praktikum;
- Rollenspiele (Vorstellung, Verspätung, Beschwerde u.a.m.);
- Fragetechnik und Gesprächsführung.

Bei der Auswahl der Betriebe ist darauf zu achten, daß in ihnen Ausbildungsverhältnisse in anerkannten Ausbildungsberufen bestehen, daß ein Betriebs- oder Personalrat vorhanden ist und daß der Versicherungsschutz gewährleistet ist.

Der Lehrer soll sich während des Praktikums bei den Schülern im Betrieb aufhalten. In den auf das Betriebspraktikum folgenden zwei Wochen erfolgt die Auswertung nach den genannten drei Aspekten, wobei im sozialen Bereich unter anderem folgende Themen angesprochen werden können (15)

- Aufbau der Betriebshierarchie und Beschreibung einzelner Positionen;
- Rechte und Pflichten der Mitarbeiter in den verschiedenen Ausbildungs- und Verantwortungsstufen;
- Positionen und Probleme der Mitarbeiter in speziellen Abteilungen eines Betriebes.

Bereits diese Themenvorschläge verdeutlichen, daß "Probleme" der "Mitarbeiter" (wie es harmonistisch heißt) ausschließlich vom technologisch-funktionalen Gesichtspunkt aus betratet, nicht aber im Zusammenhang der sozialen Konflikte thematisiert werden.

c) Eltern

Entsprechend den Ausführungsvorschriften über die Durchführung von Schülerpraktika wurden die Eltern auf einer Elternversammlung umfassend über Sinn und Aufgaben des Praktikums informiert. Der Klassenlehrer wies auf den experimentellen Charakter unseres Vorhabens hin und skizzierte die Unterrichtseinheit. (16) In der lebhaft geführten Diskussion konnte der Verfasser die Skepsis der Eltern im Hinblick auf die Schwierigkeit der Erkundung sozialer Konflikte nahezu ausräumen, so daß alle (anwesenden) Eltern dieser Thematik zustimmten. Übereinstimmung konnte auch dahingehend erzielt werden, daß - abweichend von der Normalsituation - das Praktikum in der zweiten Woche nachmittags durchgeführt wurde.

d) Der Arbeitsplatz für das Vorhaben
Abweichend von der "Arbeitsgrundlage" wählten wir keinen Produktionsbetrieb, sondern einen Dienstleistungsbetrieb. Für unsere Problematik erscheint das Warenhaus wohl am besten geeignet zu sein, weil man

- davon ausgehen kann, daß wirklich jeder Schüler genügend konkrete Erfahrungen mit Dienstleistungsbetrieben dieser Art hat,

- hierarchische Strukturen und die daraus resultierenden Konflikte am Warenhaus gut darstellen und überschauen kann, was für Produktionsbetriebe in der Regel nicht gilt.

Nach unseren bisherigen Praktikumserfahrungen sind Produktionsbetriebe aber auch deshalb weniger für unser Vorhaben geeignet, weil

- die Schüler weder selbst in den Produktionsprozeß einbezogen werden dürfen,

- noch die Möglichkeit besteht, Gespräche mit Betriebsangehörigen zu führen, ohne den Produktionsablauf zu stören.

- Schließlich stützen wir uns auf die zahlreichen publizierten Erfahrungsberichte der Pädagogen, die die Erkundung sozialer Phänomene für Betriebe mittlerer Größe (200 - 400 Beschäftigte) empfehlen, die zum Erfahrungsbereich der Schüler gehören.

Als Erfahrungsfeld für die Schüler wurde ein mittlerer Filialbetrieb eines Kaufhauskonzerns in der Nähe des Zoologischen Gartens in der Berliner Innenstadt ausgewählt. Hier sind etwa 400 Arbeitnehmer beschäftigt, das Warensortiment ist außerordentlich breit, weist aber

keine große "Tiefe" auf, d.h. Waren des gehobenen Bedarfs werden nicht verkauft. Die Käufer sind überwiegend Laufkunden.

4.1.2. Entscheidungsfelder

1. Intentionen

Durch die Aufgabe der vorliegenden Untersuchung, zu erforschen, ob und in welchem Maße ein Zusammenhang zwischen der Planung, Durchführung und Auswertung eines Betriebspraktikums einerseits und der Intensivierung von Sensibilität für soziale Konflikte und für geltende Konfliktlösungsmuster im Arbeitsbereich bei den Schülern andererseits besteht, sind die Richtziele dieses Teilcurriculums eindeutig festgelegt. Sie lauten:

- Entwicklung von Konfliktsensibilität (Erkennen konfliktträchtiger Situationen)
- Fähigkeit zur Analyse von sozialen Konflikten am Arbeitsplatz (Problembewußtsein)
- Fähigkeit und Bereitschaft zur rationalen Konfliktbewältigung (Handlungskompetenz).

Nun findet dieser Lernprozeß in einem ganz bestimmten, genau definierten Erfahrungs- und Beobachtungsfeld statt, nämlich in einem Warenhaus. Dieser Umstand bedingt eine spezifische Form von Konflikten, die determiniert ist von den spezifischen Arbeitsbedingungen, Organisationsmustern und Betriebshierarchien in diesem Bereich. Um deshalb Konflikte in diesem Zusammenhang richtig interpretieren zu können, muß der Beobachter über ein bestimmtes Maß von Kenntnissen und Fähigkeiten verfügen, die sich auf das Beobachtungsfeld selbst beziehen. Andererseits müssen Ansätze zur Verallgemei-

nerung der konkreten Erfahrungen gefunden werden, damit die gewonnenen Einsichten und Fähigkeiten auch auf andere Bereiche übertragen werden können (Transfer).

Aus den drei Verhaltenskategorien (Erkennen, Analysieren, Handeln) mit den drei dazugehörigen Qualitätsstufen (Sensibilität, Problembewußtsein, Handlungskompetenz) einerseits und den unterschiedlichen Erfahrungs- und Handlungsbereichen (einem speziellen: Warenhaus; einem allgemeinen: Berufs- und Arbeitswelt) läßt sich folgender Grobzielraster konstruieren:

GROBZIELRASTER

Handlungsbereich / Verhaltensstufen	Warenhaus H_1	Berufs- und Arbeitswelt H_2
Erkennen (Sensibilität) V_1		
Analysieren (Problembewußtsein) V_2		
Handeln (Kompetenz) V_3		

H_1V_1 (Erkennen - Warenhaus)
Kenntnis der wesentlichen Funktionen des Einzelhandels; Kenntnis der Organisationsstruktur eines Warenhauses; Kenntnis wesentlicher Konfliktanlässe und Konfliktmuster hinsichtlich der Beteiligten (Kunde - Verkäufer; Verkäufer - Verkäufer; Vorgesetzter - Untergebener); Kenntnis der Ausbildungsbedingungen im Einzelhandel;

Übersicht über die relevanten Berufsbilder im Einzelhandel (Fachverkäufer, Einzelhandelskaufmann usw.)

H_2V_1 (Erkennen - Berufs- und Arbeitswelt)

Kenntnis wesentlicher Strukturelemente der kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung;

Kenntnis der Organisationsstruktur eines privatkapitalistischen Unternehmens;

Kenntnis wesentlicher Konfliktanlässe und Konfliktmuster hinsichtlich der Beteiligten im Erwerbsleben;

Kenntnis der Ausbildungssituation in der gewerblichen Wirtschaft;

Übersicht über einige wesentliche Berufsbilder.

H_1V_2 (Analysieren - Warenhaus)

Fähigkeit, Konflikte im Warenhaus unter Berücksichtigung folgender Kriterien zu analysieren (Wer ist beteiligt? Welche Interessen haben die Beteiligten? Wie ist die Machtkonstellation?)

Kenntnis der Bedingungen, unter denen Konflikte im Warenhaus zustandekommen und verlaufen:
- individuelle Faktoren (Äußeres, Gesundheitszustand, Ausbildung, Fähigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen, Gewohnheiten, Verhaltensweisen, Erfahrungen, Motivation, Bewußtseinsstand, Kooperationsbereitschaft, Kritikfähigkeit, Sozialstrategien usw.)
- unmittelbare Arbeitsbedingungen (Kollegen, Vorgesetzte und Untergebene mit ihren psychisch-individuellen Daten, Betriebsorganisation, Hierarchie,

Kundschaft, Ware, Lage des Arbeitsplatzes, Beleuchtung, Zugluft, Ruhemöglichkeiten usw.);

- mittelbare manifeste Arbeitsbedingungen (Tarifvertrag, Arbeitszeit, Pausenzeiten, Urlaub, Lohn, Gewerkschaftstätigkeit, kollektives Bewußtsein der Arbeitnehmer, Wirtschafts- und Gesellschaftsstruktur im Spätkapitalismus, Sicherheit des Arbeitsplatzes);

- soziale Faktoren außerhalb des Arbeitsplatzes (Alter, Herkunft, Sozialisationsbedingungen, Familienstand, häusliche Situation);

Einsicht, daß die wenigsten Konflikte individuell bedingt sind, sondern in der Mehrzahl in unzulänglichen Arbeitsbedingungen und außerberuflichen Belastungsfaktoren ihre Ursache haben.

H_2V_2 (Analysieren - Berufs- und Arbeitswelt)

Fähigkeit, soziale Konflikte im Erwerbsleben nach den o.a. Kriterien zu analysieren;

Bereitschaft und Fähigkeit, nach den Bedingungsfaktoren für soziale Konflikte zu suchen;

Erkenntnis, daß die wesentlichen sozialen Konflikte im Berufsleben auf den Grundwiderspruch zwischen Kapital und Arbeit zurückgeführt werden können.

V_3 (Handlungskompetenz)

Vorbemerkung:

Da es sich bei dieser Verhaltenskategorie lediglich um die Antizipation von für die Zukunft der Schüler aller Voraussicht nach zu erwartenden Situationen und Aktionsmustern handeln kann, ist es wenig sinnvoll,

eine Aufschlüsselung in einen konkreten, speziellen und einen allgemeinen Handlungsraum vorzunehmen. Demzufolge werden auf dieser Stufe nur allgemeine Lernziele in bezug auf Handlungskompetenz bei sozialen Konflikten formuliert:

Kenntnis der wesentlichen Konfliktlösungsstrategien (Gespräch, Information, Kooperation, Solidarisierung, Aktionsformen);

Kenntnis der zur Lösung manifester Konflikte im Wirtschaftsbereich vorhandenen Institutionen (Funktionen, Möglichkeiten, Grenzen, gesetzliche Grundlagen);

Kenntnis wichtiger arbeitsrechtlicher und jugendrechtlicher Bestimmungen und Institutionen;

Bereitschaft zum rationalen und aktiven Austragen von Konflikten.

2. Thematische Struktur des Teilcurriculums

Die Problematik des sozialen Konflikts im Betrieb soll den Schülern an der bürokratischen Organisationsstruktur eines Betriebes und an den konkreten Arbeitsbedingungen des einzelnen Arbeitnehmers verdeutlicht werden. Auf die vertiefende Behandlung des Grundkonflikts von Lohnarbeit - Kapital sowie auf psychisch bedingte Konflikte wird in dieser Unterrichtseinheit verzichtet, da einmal der Grundkonflikt nicht im Erfahrungsbereich der Schüler liegt und psychische Konflikte, die außerhalb des Betriebes entstehen, höchstens bedingende Faktoren für den sozialen Konflikt im Betrieb darstellen.

Dies bedeutet nicht, daß die eben genannten Faktoren nicht auch Gegenstand des Unterrichts sein müßten. Im Gegenteil: Die Vertiefung dieser Fragestellungen in einer möglichst bald anschließenden Unterrichtseinheit erscheint uns unerläßlich. Nur liegt dieser Studie

eine genau definierte Fragestellung zugrunde, in der die Unterrichtseinheit über soziale Konflikte im Betrieb einen bestimmten, relativ begrenzten Stellenwert einnimmt.

Das Warenhaus als Beobachtungsfeld bietet sich deshalb aus verschiedenen Gründen an:

- Es gehört zum beinahe täglichen Erfahrungsbereich der Schüler (siehe Individuelle Bedingungen);

- Hierarchische Strukturen im Betrieb können am Beispiel des Warenhauses leichter durchschaubar gemacht werden, als bei Produktionsbetrieben, da die Geschäftsleitung mit den an der Basis der Betriebshierarchie tätigen Verkäufern kommuniziert.

- Die Funktionen (Tätigkeitsmerkmale) der im Warenhaus Beschäftigten sind für die Schüler erkundbar.

- Konfliktanlässe und die im Warenhaus dominierenden Konfliktlösungsmuster sind erfahrbar bzw. wahrnehmbar.

- Bei Fallanalysen und Rollenspielen können sich die Schüler mit der Rolle des Kunden besonders leicht identifizieren.

So wird als Einstieg in die Einheit auch ein Konflikt zwischen Verkäufer und Kunde gewählt (1. Std.).

In der darauf folgenden Doppelstunde (2./3. Stunde) sollen die unterschiedlichen Interessen der am Konflikt Verkäufer-Kunde Beteiligten herausgearbeitet werden. Mit dem bisher gewonnenen Instrumentarium zur Analyse von Konflikten wird die unterschiedliche Interessenlage von Abteilungsleiter und Verkäufer thematisiert (4./5. Std.). Die Einsicht in die Situation der Verkäuferin, insbesondere ihre Abhängigkeit von Personen und institutio-

nellen Zwängen wird danach vertieft durch das Ansehen und die Interpretation des Films "Angelika Urban, Verkäuferin, verlobt" (6./7. Std.). Durch die Analyse des Films sind die Schüler hinreichend sensibilisiert, um nun auch (in der 8./9. Std.) Einblick in Konflikte zwischen Verkäuferinnen gewinnen zu können.

Die 10./11. Stunde dient schließlich der inhaltlichen und formalen Vorbereitung auf das Betriebspraktikum, indem die Schüler sowohl Kriterien für die Beobachtung und Analyse von Konfliktsituationen erarbeiten als auch Techniken der Beobachtung und Befragung erlernen.

An das Schülerbetriebspraktikum schließt sich die Phase der Auswertung an, die ebenfalls fünf Doppelstunden umfaßt.

Der Verlauf der Auswertungsphase orientiert sich in entscheidendem Maße an den Erfahrungen und Wünschen der Schüler, die von sehr differenzierten, unvorhersehbaren Eindrücken abhängen können. Deshalb ist für diese Unterrichtsphase Offenheit und Flexibilität in besonderem Maße geboten. Die Planung muß sich also auf eine grobe Strukturierung beschränken.

3. Methodik

Im Mittelpunkt dieser Unterrichtseinheit stehen solche methodischen Verfahren, die einem emanzipatorisch orientierten Unterricht gerecht werden (17).
Dabei stützen wir uns insbesondere auf das Rollenspiel, den Gruppenunterricht und die Fallmethode. Diese Verfahren sollen im Hinblick auf ihre Relevanz für unser Teilcurriculum näher expliziert werden:

a) Rollenspiel

Zur Analyse und Interpretation soziologischer Phänomene, insbesondere der Sozialisation, ihrer Bedingungen und

Folgen,aber auch gerade der sozialen Konflikte hat sich der Begriff der sozialen "Rolle" als außerordentlich fruchtbar erwiesen (18). Die konventionelle Rollentheorie (Parsons, Dahrendorf u.a.) besagt, daß der Mensch im Zusammenhang mit seiner Sozialisation genau definierte Rollen, d.h. bestimmte Verhaltens- und Einstellungsmuster übernimmt, mit denen er sich soweit identifiziert, daß sie quasi seine Persönlichkeit im sozialen Interaktionsfeld ausmachen. Ein System von Sanktionen sorgt dafür, daß sich die jeweiligen Interaktionspartner rollenkonform verhalten. Dieser Ansatz wurde weiterentwickelt von Goffman, der ein interaktionistisches Rollenmodell postulierte, in dem die Rollenmuster nicht stabil sind, sondern den Rollenpartnern einen gewissen Handlungs- und Interpretationsspielraum lassen. Auch besteht keine volle Koinzidenz zwischen individuellen Bedürfnisdispositionen und institutionellen Wertvorstellungen. Jeder Interaktionspartner muß die Fähigkeit haben, die Bedürfnisdispositionen des anderen zu erkennen, zu interpretieren und in sein eigenes Verhalten als Determinanten einzubeziehen. In der realen Situation formuliert das Individuum erst die dieser Situation adäquate Rolle, die es seinen Interaktionspartnern gegenüber einnehmen möchte. Dabei versucht das Individuum grundsätzlich zwei elementaren Bedürfnissen gerecht zu werden, nämlich dem Bedürfnis, es selbst zu sein, zu sein wie kein anderer ("Ich-Identität") und zu sein, wie jeder andere ("Soziale Identität"). Den instabilen Ausgleich zwischen beiden ambivalenten Bedürfnissen nennt Krappmann "Identitäts-Balance". Sie setzt voraus, daß Rollen nicht widerspruchslos übernommen werden, sondern daß im Rahmen der Sozialisation die Fähigkeit zur Reflexion über Rollennormen ermöglicht wird. Dies führt zur "Rollendistanz". Eine weitere wichtige Fähigkeit bei sozialen Interaktionen ist die Ambiguitätstoleranz, die sich auf das "Verhältnis von gegenseitigen Erwartungen und wechselseitiger Bedürfnis-

befriedigung" (19) bezieht. Ein Individuum wird nur dann auf Dauer erfolgreich handeln können, wenn es in der Lage ist, Diskrepanzen bei Erwartungen und nicht voll komplementäre Bedürfnisbefriedigung zu ertragen. Für unseren Zusammenhang bedeutsam sind die Untersuchungen von Frenkel-Brunswik, die gezeigt haben, daß "autoritäre Persönlichkeiten ... ein geringeres Maß an Ambiguitätstoleranz" aufweisen (20)

Von der Bedeutung des Rollenansatzes zur Analyse und Deutung sozialer Interaktionen läßt sich unmittelbar die Bedeutung des Rollenspiels als methodischer Form für einen Unterricht ableiten, der soziale Konflikte thematisieren will. Daß insbesondere Kinder und Jugendliche eine starke Affinität zu dieser Form der sozialen Aktivität haben, zeigen die Beobachtungen des "spontan produzierten Rollenspiels" (21) bei spielenden Kindern. Allerdings lassen sich vorzugsweise nur zwei Funktionen dieser Form des Rollenspiels ablesen, nämlich Kompensation (Cowboy, Tarzan) und Anpassung (Lokführer, Lehrer, Vater), während emanzipatorische Möglichkeiten (Gelegenheit zu neuen Erfahrungen etwa beim Doktorspiel) sehr gering sind. Hier muß das spontane Rollenspiel ergänzt werden durch das geplante und gezielt eingesetzte emanzipativ-politische Rollenspiel. Hier sollen den Schülern Möglichkeiten der Analyse sozialer Konstellationen und der Lösung von Konfliktsituationen durch gruppensolidarisches Verhalten eröffnet werden. Ferner sollen die starren Rollenerwartungen und Wertsysteme aufgebrochen und relativiert werden im Interesse stärkerer Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz.

Die Spielsituation nun schafft die Voraussetzungen, unter denen Inhalte behandelt werden können, die das Abstraktionsvermögen übersteigen würden.

Im Rollenspiel werden auch die Gefühle, Erwartungen und Einstellungen des Interaktionspartners aktualisiert und eröffnen sich dem Spielenden, der diese Rolle übernimmt. Schließlich können bisher nicht beobachtete Verhaltensweisen und Konfliktlösungsmöglichkeiten spielerisch angedeutet und ausgeführt werden, wodurch der Handlungsspielraum der Beteiligten erweitert wird. Insofern leistet das Rollenspiel einen emanzipativen Beitrag zur Veränderung der gesellschaftlichen und betrieblichen Situation.

Voraussetzung für einen sinnvollen und erfolgreichen Gebrauch des Rollenspiels sind die möglichst genaue Kenntnis der sachlichen Bedingungen, unter denen das Spiel durchgeführt wird, d.h. die Inhalte der einzelnen Rollen müssen klar definiert sein.

Nach Shaftel/Shaftel (23) lassen sich folgende methodische Schritte bei der Durchführung eines Rollenspiels unterscheiden:

- Konfrontation der Gruppe mit dem Problem (Durch das Angebot von Identifikationsmöglichkeiten werden die Schüler emotional beteiligt),
- Auswahl der Spieler,
- Planen des Szenenaufbaus,
- Einstellen der Zuschauer auf ihre Rolle als teilnehmende Beobachter,
- Rollenspiel selbst,
- gemeinsame Reflexion, Entwicklung von Alternativen,
(- gegebenenfalls Wiederholung mit anderen Spielern und alternativen Lösungsmöglichkeiten,
- erneute Diskussion,)
- Austausch von Erfahrungen und Verallgemeinerung.

b) Gruppenunterricht

Gruppenunterricht, der intendiert, "bei den Lernenden Erfahrungen und Einsichten zur Sprache zu bringen, ... kritisch zu prüfen und beurteilen zu lassen" (23), muß nach E. Meyer in der Lage sein, dem Anspruch der Emanzipation (24) gerecht zu werden, indem er

- den Schülern mehr Kommunikationswege eröffnet und damit auch sprachungewandten und gehemmten Schülern Möglichkeiten der sprachlichen Artikulation einräumt,

- Freiräume schafft, in denen sich, unbeeinflußt von der sonst dominierenden Stellung des Lehrers, neue Ansichten und Positionen, Denkprozesse und Lösungsansätze entwickeln können,

- im Gruppenprozeß selbst Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz fördert.

Hier wird auch die Affinität zum Rollenspiel deutlich. Rollenspiele werden von Gruppen vorbereitet und realisiert, d.h. Rollenspiel und Gruppenarbeit stehen hinsichtlich der methodischen Organisation, aber auch hinsichtlich der Intentionen des ganzen Unterrichts in einem engen Interdependenzverhältnis. Es erscheint reizvoll, Gruppenunterricht als Rollenspiel zu thematisieren und mit den Schülern die darin zum Ausdruck kommenden Rollenerwartungen, Verhaltensweisen und Konfliktstrategien zu analysieren.

E. Meyer weist allerdings darauf hin, daß der im Gruppenunterricht ausgelöste Kommunikationsprozeß immer ein improvisatorischer Akt ist und deshalb immer ein gewisses Risiko einschließt, sich deshalb auch der gezielten Planung weitgehend entzieht. Inhalte und Ergebnisse können nur ansatzweise antizipiert werden. Dieser Umstand muß sich in der Form der Unterrichts-

planung auswirken, die ein hohes Maß an Offenheit und Flexibilität in inhaltlicher und methodischer Hinsicht aufweisen muß.

c) Fallmethode

Bei diesem von Kaiser (29) in den Arbeitslehre-Unterricht neu eingeführten Unterrichtsverfahren handelt es sich um eine Variante der Plan- und Rollenspiele, bei dem ein in der Realität vorgefundener Fall (z.B. eine innerbetriebliche Konfliktsituation) unter juristischen, wirtschaftlichen, sozialen und berufskundlichen Aspekten diskutiert wird. Nach Kaiser erfolgt die Analyse eines Falles in sechs Phasen:

- 1. Erfassen des Problems (- Stufe der Konfrontation)
- 2. Sammeln zusätzlicher Informationen (- Stufe der Information)
- 3. Ermittlung der Lösungsvarianten (- Stufe der Exploration)
- 4. Treffen der Entscheidung (- Stufe der Resolution)
- 5. Verteidigung der Entscheidung (- Stufe der Disputation)
- 6. Vergleich der gefundenen Lösung mit der tatsächlichen Entscheidung (- Stufe der Kollation)

Die Auswahl der Fälle sollte nach folgenden Kriterien erfolgen:

- 1. "Der Fall sollte der konkreten Wirklichkeit entsprechen.
- 2. Der Fall sollte überschaubar sein.
- 3. Der Fall sollte mehrere Lösungsmöglichkeiten zulassen." (26)

Im Zusammenhang mit einem Betriebspraktikum erhält die Fallmethode eine besondere Bedeutung. Der Fall

kann aus der von allen Schülern beobachteten Wirklichkeit - hier dem Warenhaus - entnommen werden. Weiter besteht die Möglichkeit, die aufgrund theoretischen Wissens erarbeiteten Lösungsmöglichkeiten mit den tatsächlichen Entscheidungen zu vergleichen.

d) Techniken der teilnehmenden Beobachtung - Interviewtechnik

Bei der teilnehmenden Beobachtung (27) mischt sich der Beobachter - im Gegensatz zur nichtteilnehmenden Beobachtung - nicht nur unter die zu Beobachtenden, sondern er nimmt an ihren Tätigkeiten aktiv teil, wird also selbst betroffen und gewinnt aus der Möglichkeit der Introspektion eine zusätzliche Erkenntnisquelle. Dabei ist erstens darauf zu achten, daß sich der Beobachter nicht zu stark mit seiner neuen Rolle als Mitglied der zu beobachtenden Gruppe oder Institution identifiziert und zweitens, daß die Situation durch die Teilnahme eines Beobachters nicht zu stark verfälscht wird. Methodische Probleme bei jeder Form von Beobachtung im soziologischen Bereich sind die Formulierung von Kriterien, nach denen Verhaltensweisen beobachtet werden,und die Skalierung des Verhaltens. Ein weiteres Problem ist die Frage, inwieweit der Hintergrund, das Bedingungsgefüge, die Vor- und Nachgeschichte eines aktuellen Geschehens in die Analyse miteinbezogen werden müssen. Hier bietet sich eine Kombination der teilnehmenden Beobachtung mit der Fallanalyse an.

Bei den hier durchgeführten Interviews handelt es sich selbstverständlich nicht um Forschungsinterviews im strengen Sinne der empirischen Sozialforschung. Dies schon deshalb nicht, weil es sich bei den Schülern nicht um ausgebildete Interviewer handelt und auch die Gesprächssituation nicht der von der Sozialforschung

geforderten entspricht. Wir sprechen deshalb besser von Befragung und verstehen darunter einen Vorgang, bei dem ein (ungeübter) jugendlicher Interviewer seinem Partner mehr oder weniger vorformulierte Fragen vorlegt und die Antworten in Form eines Gedächtnisprotokolls schriftlich fixiert.

Eine unterrichtliche Vorbereitung auf die Interviewsituation erfolgte in den letzten beiden Doppelstunden vor dem Praktikum: Während in der 8./9. Doppelstunde die Interviewtechnik (Eröffnung des Interviews, Formulieren der Fragen, die Bedeutung der Zwischenfrage, Abschluß des Interviews) geübt wurde - die Schüler simmulierten einen Reporter bzw. eine Verkäuferin - sollten in der darauffolgenden Doppelstunde (10./11. Stunde) die erlernten Verhaltensmuster anhand der von den Schülern selbst zusammengestellten Fragen im Betrieb angewandt werden.

4. Medieneinsatz

Für die unterrichtliche Behandlung des sozialen Konflikts im Betrieb mangelt es an geeigneten Medien, so daß für unser Vorhaben nur folgende Medien infrage kamen: Arbeitsbögen, Filme, Arbeitsbücher und Lesebücher.

a) Arbeitsbögen

Besondere Bedeutung kamen deshalb den Arbeitsbögen zu, die vom Lehrer selbst erstellt und deshalb auf die aktuelle unterrichtliche Situation zugeschnitten werden konnten. In diesem Zusammenhang sei auch auf die enge Interdependenz von Medien und methodischen Entscheidungen hingewiesen: Die Bevorzugung von Fallanalysen, Rollenspielen und Gruppenarbeit verlangt eine besonders intensive Vorbereitung der Arbeitsbögen.

b) Filme

Das Filmmaterial, das zu dieser Thematik zur Verfügung steht, ist dürftig. Nur zwei Filme der hiesigen Landesbildstelle schienen für den Unterricht geeignet zu sein:

- Der Einzelhandelskaufmann (FT 833)
- Angelika Urban, Verkäuferin, verlobt (XLT 1081)

Nach einer kritischen Analyse beider Filme ist ausschließlich der zweite Film (XLT 1081) geeignet, die mit der Unterrichtseinheit verfolgten Intentionen zu unterstützen (vgl. die Analyse dieses Films im Rahmen der 6./7. Stunde sowie den Anhang 8.6). Im Anhang 8.5 haben wir uns kritisch mit dem ersten Film (FT 833) auseinandergesetzt.

c) Arbeitsbücher

Die für den Gebrauch an Schulen amtlich zugelassenen Arbeitsbücher für Arbeitslehre oder Wirtschaftskunde stehen oftmals einem emanzipatorischen Ansatz eher im Wege, als daß sie ihn unterstützen würden. Dies soll an drei Arbeitsbüchern näher expliziert werden:

- Gimmler/Herbst/Krüger/Niffka/Sternel: Arbeitslehre, Arbeitsbuch für die Wirtschaftslehre (7.-10. Klasse), 2. Aufl., Bad Harzburg

In diesem Arbeitsbuch wird der soziale Konflikt im Betrieb in keiner Weise thematisiert. "Neue Arbeits- und Führungsformen" sowie "Delegation von Verantwortung" und "Mitbestimmung" heißen zwar Kapitelüberschriften, doch werden rein technokratische Lösungsmodelle betrieblicher Führungsprobleme dargestellt. Der moderne Betrieb müsse sich dadurch auszeichnen, daß Verantwortung von der obersten Spitze "auf die Ebene übertragen (werden müsse), die sich ihrem Wesen nach damit zu be-

schäftigen hat. ... (Der Vorgesetzte) muß also die innere Bereitschaft besitzen, mit seinen echten Mitarbeitern im Sinne der neuen Führung zusammenzuarbeiten. Die Mitarbeiter müssen bereit sein, Verantwortung zu übernehmen. Sie müssen den Willen und die Fertigkeit besitzen, eigene Initiative zu entfalten und Selbständigkeit im Denken und Handeln zu entwickeln." Hier handelt es sich um ein Zitat aus dem Buch von R. Höhn: "Führungsbrevier der Wirtschaft" aus dem gleichen Verlag (Verlag für Wissenschaft, Wirtschaft und Technik, Bad Harzburg), das dem Lehrer "sehr empfohlen" wird. Weiter heißt es dann: "In jedem ... mittleren und größeren Betrieb ist eine große Zahl von Einzel- und Gruppenaufgaben zu erfüllen. ... Sie werden in Abteilungen zusammengefaßt. Ihre harmonische und zweckmäßige Gliederung dient der Gesamtaufgabe des Unternehmens oder des Betriebes." (S.81 f)
Abgesehen von der verschwommenen Terminologie ("ihrem Wesen nach", "innere Bereitschaft", "echte Mitarbeiter", "harmonische ... Gliederung"), wird an keiner Stelle vertieft, welche Probleme und Konflikte sich aus dem sehr komplexen Vorgang der Verlagerung von Verantwortung ergeben können, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit "Selbständigkeit im Denken und Handeln" entwickelt werden kann, welche prinzipiellen Einschränkungen der Selbständigkeit durch das weiterbestehende materielle Abhängigkeitsverhältnis der Lohn- und Gehaltsempfänger bestehen bleiben und vor allem, daß nach wie vor allein die "Gesamtaufgabe des Unternehmens" - was immer man darunter verstehen mag - hinter all diesen neuen Organisationsformen und -formeln steht.

- Horst Dahlmann: Wirtschaftslehre 3. Der Wirtschaftskreislauf. Ein Lese- und Arbeitsbuch, Bad Homburg v.d.H. 1972:

Die Frage der sozialen Beziehungen im Betrieb wird in zwei Sätzen abgehandelt:

"Zu beachten ist ferner die soziale Bedeutung der beruflichen Arbeit! Der im Unternehmen Beschäftigte erlebt das Unternehmen als die Stätte der Begegnung mit anderen Menschen, um mit ihnen gemeinsam zu arbeiten oder sich auch mit ihnen auseinanderzusetzen. Für ihn wird entscheidend, wie das Zusammenwirken mit den Kollegen und Vorgesetzten geregelt ist." (S.25) Was der Schüler mit diesen dürftigen Hinweisen anfangen soll, wird nicht ersichtlich.

- Klaus Jahn/Wilhelm Wannemacher: Konflikte in der Arbeitswelt

Ein Buch zur Arbeits- und Gesellschaftslehre. Sekundarstufe I, Frankfurt/M 1971:
Hier wird bereits im Vorwort auf den Grundwiderspruch von Kapital und Arbeit hingewiesen und damit für den Inhalt und die Gestaltung des - mit 244 Seiten recht umfangreichen - Arbeitsbuches ein Anspruch erhoben, der nicht voll eingelöst wird. Einmal wird die historische Entwicklung etwa der Arbeiterbewegung, des Sozialismus, der Sozialversicherung sehr breit abgehandelt. Die Zitate sind oft mehr umfangreich und geeignet, den Leser - vor allem den Hauptschüler - vorzeitig zu ermüden; trotzdem ist ein erfreulicher Ansatz für eine kritisch-emanzipative Arbeitslehre gefunden. Zum anderen ist auch hier der soziale Konflikt im Betrieb nur flüchtig thematisiert und dadurch, daß seine Behandlung an der Betriebsordnung festgemacht wird, von vornherein auf die formale Ebene abgeschoben, die nur einen Teilaspekt der ganzen Fragestellung abgeben kann. Positiv ist jedoch die Aufforderung an die Lerngruppe, sich mit folgenden Fragen auseinanderzusetzen;

a) Wie sind neuere Betriebsordnungen mit der Würde des Menschen vereinbar?

b) Weshalb sind Betriebsordnungen geheim? (S.209:

"Warum? Sind sie so, daß sie die Öffentlichkeit zu scheuen haben?").

Auch die vorliegenden Mitbestimmungsmodelle und das Betriebsverfassungsgesetz werden dargestellt und diskutiert. Für unsere Fragestellung kann dieses Arbeitsbuch einen Rahmen abgeben, aber eine eigene Auseinandersetzung und Planung nicht ersetzen.

d) Lesebücher

Lesebücher leisten, von wenigen Ausnahmen abgesehen, keinen Beitrag zu einer kritisch-emanzipativen Vorbereitung der Jugendlichen auf ihre Rolle in der Erwerbs- und Wirtschaftswelt. Das hat in eindrucksvoller Weise die Analyse von Heiner Drerup zur Berufs- und Arbeitswelt im Lesebuch des 5. bis 9. Schuljahres (28) gezeigt.

Nach einer Analyse von 132 Textbeiträgen aus 11 Lesebüchern kommt Drerup zu folgenden aufschlußreichen Ergebnissen:

- "Die betriebliche Hierarchie, das Ordnungssystem innerbetrieblicher Positionen und Regeln, werden in keinem Text thematisiert und Gegenstand kritischer Analyse." (S.134)

- "Von Mitbestimmung wird in einem Text (...), von Ausbeutung (historisch) in Engels' berühmtem Text über die Lage der arbeitenden Bevölkerung in England gesprochen." (S.135)

- "Es gibt keine Berichte oder Abhandlungen, ... die makroökonomische Zusammenhänge analysieren bzw. erkennbar von einem solchen Bezugssystem ausgehen. Konflikte gibt es, will man den Lesebüchern glauben, kaum. Falls sie erwähnt werden, sind es Konflikte zwischen 'Mensch und Maschine', beschreibbar als Arbeitsunfälle oder als Exemplar für die zeitlose Problematik von durch kulturkritische Besinnung zu erfassenden 'Polaritäten', sind es Konflikte unter

Arbeitern - und bei vorausgesetztem guten Willen allemal reparabel. Sie werden nie bezogen auf die profitwirtschaftliche Organisation der Wirtschaft. Zwischenfälle ergeben sich aus den Fehlanpassungen der Arbeiter an technischen Apparaturen (...), aus menschlichem Fehlverhalten der Arbeitskollegen." (S. 136 f)

- Drerup vermutet auch, daß hinter den Auswahlkriterien der Lesebuchherausgeber die Absicht steckt, die "Erfahrung sozialer Konflikte zu verhindern" (S.144). "Es wird nie gestreikt, nie revoltiert. Zufriedenheit, soziale Verträglichkeit sind das, was gefordert wird bzw. sich in beschriebenen Verhaltensweisen realisiert. ...
Lesebücher erweisen sich als Gesinnungslehrbücher, als Hilfsmittel versteckter dienstbarer Rechtfertigungstheorie, die mögliche Distanzierung durch aufklärerische Intervention verhindern soll" (S.145)

Folglich mußte auf dieses Unterrichtsmittel verzichtet werden.

4.2. Verlaufsplanung des Teilcurriculums und tatsächlicher Unterrichtsverlauf

Die Verlaufsplanung des Teilcurriculums gliedert sich in drei Abschnitte: den vorbereitenden Unterricht, die Durchführung des Schülerbetriebspraktikums und die Auswertung des Praktikums. Die hier vorliegenden Unterrichtsentwürfe orientieren sich in ihrem Aufbau an den bereits erwähnten Strukturmomenten der Berliner Didaktik. Den einzelnen Unterrichtsstunden liegt folgende formale Gliederung zugrunde: 1. Stundenziel, 2. Thematik, 3. Feinziele (= operationalisierte Lernziele),

4. Methode, 5. Medien, 6. Geplantes Tafelbild, 7. Geplanter Unterrichtsverlauf und 8. Kritische Anmerkungen zum Unterrichtsverlauf.

Da dem vorbereitenden Unterricht im Rahmen unserer Untersuchung eine zentrale Rolle zukommt, wurden die Punkte 7 und 8 in einigen Stunden ausführlicher dargestellt:

- Der "geplante Unterrichtsverlauf" wird differenziert nach "Unterrichtsverlauf" und "didaktischer Kommentar"; die Rubrik "Unterrichtsverlauf" enthält sowohl die Aspekte, die sich auf das geplante Lehrerverhalten beziehen, als auch die Antizipation des Schülerverhaltens.

- Obwohl im Abschnitt 3.2.4. die Realisierung der Verlaufsplanung für das gesamte Teilcurriculum kritisch reflektiert wird, werden zu den beiden ersten Doppelstunden schon hier kritische Anmerkungen formuliert.

4.2.1.1. Vorbereitender Unterricht

1. Stunde

1. Stundenziel: Die Schüler sollen die Konflikthaltigkeit von Situationen in einem Warenhaus erkennen.

2. Thema : Konflikt zwischen Kunde und Verkäuferin in einem Warenhaus

3. Feinziele : 1. Schüler sollen verbalisieren können, daß die Beteiligten an einem Verkaufsgespräch (Verkäufer und Kunde) unterschiedliche Interessen haben und daß daraus ein Konflikt entstehen kann.

2. Schüler sollen eine Konfliktsituation im Warenhaus sachgerecht schriftlich darstellen können.

4. Methoden : Diskussion, Stillarbeit (Einzelarbeit)

5. Medien : Tafel, Papier

6. Geplantes Tafelbild:

(Überschrift d. Schilderung)
Warenhaus Kunde
Verkäufer unzufrieden

7. Geplanter Unterrichtsverlauf

Unterrichtsverlauf	Didaktischer Kommentar
1. Phase	
Lehrer schreibt folgende vier Wörter an die Tafel: Warenhaus, Kunde, Verkäufer, unzufrieden Spontanäußerungen der Schüler	Die Stunde beginnt mit einem inverbalen indirekten Impuls (Tafelanschrieb): Die Schüler werden zu vielfältigen Spontanäußerungen motiviert, da die Wörter zum konkreten Erfahrungsbereich der Schüler gehören. Die Auswahl der Wörter ist aber auch geeignet, die Schüler auf die im Mittelpunkt der Unterrichtseinheit stehende Konfliktproblematik einzustimmen.
2. Phase	
Lehrer bittet die Schüler, unter Einbeziehung obiger Wörter eine Begebenheit aus dem Warenhaus zu schildern. Eine geeignete Überschrift ist von den Schülern selbst zu finden.	Durch die Stillarbeit wird auch jenen Schülern, die sich bisher nicht geäußert haben, die Gelegenheit gegeben, ihre Vorstellungen zu artikulieren. Die Überschrift soll so formuliert werden, daß sie zur Geschichte einen inhaltlichen Bezug hat.

3. Phase	
Schüler lesen ihre Texte vor und diskutieren über die Konfliktproblematik.	Das Vorlesen einiger Texte stellt eine Lernzielkontrolle dar. Im einzelnen sollen folgende Gesichtspunkte beachtet werden: 1. Wurden die 4 Wörter im Text verarbeitet? 2. Steht die Überschrift in Beziehung zur Darstellung? 3. Wer ist am Konflikt beteiligt? 4. Welche Meinung (welches Interesse) vertreten die Konfliktpartner jeweils? 5. Wie wird der Konflikt gelöst?
Schüler bestimmen die "beste" Geschichte. Lehrer sammelt am Ende der Stunde alle Schülerarbeiten ein.	Die Entscheidung für die "beste" Erzählung muß begründet werden. Dieser "Fall" soll in der folgenden Stunde analysiert werden. Dadurch ist gewährleistet, daß der Lehrer an den Erfahrungen der Schüler anknüpft, die Schüler ihrerseits motiviert sind, sich damit auseinanderzusetzen.

2./3. Stunde

1. Stundenziel : Die Schüler sollen erkennen, daß sich Konflikte im Warenhaus (Verkäufer - Kunde) an den unterschiedlichen Interessen der Beteiligten entzünden.

2. Thema : Ist der Kunde noch König? (Fall 1)

3. Feinziele :
   1. Die Schüler sollen einen vorgegebenen Konflikt analysieren und im Rollenspiel darstellen können.
   2. Die Schüler sollen im Rollenspiel dargestellte Konflikte nach vorgegebenen Kriterien beurteilen können.
   3. Die Schüler sollen die unterschiedlichen Interessen der Konfliktpartner nennen können.
   4. Die Schüler sollen einige Ursachen sozialer Konflikte nennen können.

4. Methode : Gruppenarbeit, Rollenspiel

5. Medien : Fall 1 (Text in der Hand des Lehrers), Tafel, Tonband

6. Tafelbild : siehe übernächste Seite

F a l l 1

Ist der Kunde noch König?

Als ich vor 2 Wochen durch das Warenhaus ging, beobachtete ich einen Streit zwischen einem Kunden und einer Verkäuferin.

Der Kunde interessierte sich für eine bestimmte Sorte Sektgläser. Er nahm sechs Stück aus dem Regal und stellte sie auf den Ladentisch. Offenbar schien er die kleine Aufschrift "Bitte keine Gläser aus dem Regal nehmen!" übersehen zu haben. Die Verkäuferin, die gerade einer Dame eine Glasvase einpackte, fuhr den Kunden sofort heftig an. Dieser schien über das Verhalten der Verkäuferin empört zu sein und gab ihr das auch lautstark zu verstehen. Leider konnte ich den heftigen Wortwechsel nicht so richtig verstehen. Ich hörte nur noch das Wort "Aufsicht" und sah, wie der Kunde schnell in der Menschenmenge verschwand.

Als ich gerade gehen wollte, kam er mit einem Herrn, der einen schicken Anzug anhatte, zurück. "Das mußte die Aufsicht sein!" dachte ich, denn alle Verkäufer und Verkäuferinnen trugen einen Kittel. Da winkte der Herr einer Verkäuferin zu. Sie bediente den Kunden weiter. Beim Einpacken der Gläser sprach sie zu dem Kunden, aber dieser verzog keine Miene.

Nachdem er die Rechnung und das Paket mit den Gläsern genommen hatte, gab er noch einmal einige Laute von sich, die ich wieder nicht verstehen konnte, und verschwand in Richtung Kasse.

6. Geplantes Tafelbild

Tafelbild 1

Streit zwischen

Verkäufer	Kunde
	1. K. holt 6 Gläser aus dem Regal
2. V. bedient eine Kundin	
3. V. sieht die 6 Gläser auf dem Tisch	
4. V. spricht mit dem Kunden	
	5. K. ist über die Äußerung der Verkäuferin verärgert
	6. K. beschwert sich bei der Aufsicht (= Abteilungsleiter)

7. Abteilungsleiter ruft andere Verkäuferin (2. Verk.)

8. 2. Verk. bedient den Kunden

9. K. geht zur Kasse

T a f e l b i l d 2

Kundeninteresse		Verkäuferinteresse
Kunde will sich selbst die Ware aussuchen.	⟷	Verkäuferin will dem Kunden die Ware vorzeigen, um den Überblick zu behalten (keine Unordnung / kein Schaden).
Kunde will prompt bedient werden (nicht lange warten).	⟷	Verkäuferin bedient der Reihe nach; will sich nicht drängen lassen.
Kunde will höflich behandelt werden.	⟷	Verkäuferin will dem Kunden deutlich zu verstehen geben, daß er sich an die Ordnung zu halten hat.

↑ Interessenkonflikt

Zu Interessenkonflikten kommt es, wenn unterschiedliche Interessen aufeinanderstoßen.

7. Geplanter Unterrichtsverlauf

Unterrichtsverlauf	Didaktischer Kommentar
1. Phase	
Lehrer liest den Text (Fall 1) ohne Überschrift vor.	Der Text, der von einem Schüler verfaßt wurde (1.Stunde), wird der Klasse zur Diskussion angeboten. Der hier geschilderte Interessenkonflikt zwischen Verkäufer und Kunde bietet zugleich einen Einstieg in die soziale Thematik des Warenhauses. (= Stufe der Konfrontation)
Ggf. Spontanäußerungen der Schüler	Nach dem Lesen des Textes haben die Schüler häufig den Wunsch, spontan ihre ersten Eindrücke zu artikulieren.
Lehrerimpuls: Wir wollen den Ausgangspunkt dieses Konflikts klären. Schüler schreiben die einzelnen Phasen des Konflikts an die Tafel und ordnen diese den Konfliktpartnern zu (Tafelbild 1).	Durch den Impuls des Lehrers wird der Sachverhalt (Ablauf des Konflikts) geklärt (vgl. Tafelbild 1). Notwendige Informationen werden vermittelt (hier: Aufsicht = Abteilungsleiter). (= Stufe der Information)

Unterrichtsverlauf	Didaktischer Kommentar
2. Phase	
Lehrer formuliert die Ziele der Gruppenarbeit.	Bei der Gruppenbildung handelt es sich um heterogene Gruppierungen, die arbeitsteilig verfahren: Jeweils zwei Gruppen sollen im Gespräch einen der drei Themenkomplexe strukturieren: 1. Darstellung des Konflikts in Dialogform 2. Darstellung des Konflikts aus der Perspektive der 1. Verkäuferin (ihrem Freund gegenüber) 3. Darstellung des Gesprächs zwischen Abteilungsleiter und 1. Verkäuferin (= Stufe der Exploration)
Bevor die einzelnen Gruppen den Sachverhalt spielen, erinnert der Lehrer an die zur Beurteilung des Spiels benötigten Kriterien Schüler nennen die 3 wichtigsten Kriterien: 1. Wurde der Sachverhalt genau dargestellt? 2. Wie waren Gestik und Mimik (normal - unecht?) 3. Welche Argumente wurden verwendet?	Durch das Rollenspiel tritt ein Wechsel der Aktionsform ein. Jeweils zwei Gruppen stellen einen Sachverhalt dar. Dadurch besteht für die übrigen Schüler die Möglichkeit, die beiden Rollenspiele kritisch miteinander zu vergleichen. Die Beurteilung erfolgt nach folgenden Gesichtspunkten: Genauigkeit des Sachverhalts, Gestik und Mimik, Argumentation.

Unterrichtsverlauf	Didaktischer Kommentar
Schüler diskutieren und bewerten die einzelnen Rollenspiele. Schüler erkennen, daß die jeweils gleichen Situationen verschieden dargestellt werden.	Alle Dialoge werden auf Band aufgenommen, so daß diese beliebig oft reproduziert werden können. Da die Situation möglichst wirklichkeitsnah sein soll, werden beim Rollenspiel echte Gegenstände (Vase, Gläser, Papier) verwendet. (= Phasen der Resolution und Disputation) Der Fall bietet eine gute Möglichkeit, die nicht explizierten Empfindungen der Beteiligten in Dialogform darzustellen.
3. Phase	
Tafelanschrieb des Lehrers: "Der Kunde ist König!?" Schüler stellen die unterschiedlichen Interessen der Konfliktpartner heraus. (Tafelbild 2)	Der stumme Impuls soll die Schüler zur Diskussion über die unterschiedliche Interessenlage der am Konflikt beteiligten Personen motivieren: Kundeninteresse - Verkäuferinteresse. Dabei dienen die Tonbandaufzeichnungen als Diskussionsgrundlage. Die Argumente der Schüler werden in Form eines Tafelprotokolls festgehalten (Tafelbild 2). Abschließend wird der Begriff "Interessenkonflikt" definiert.

Unterrichtsverlauf	Didaktischer Kommentar
Lehrerimpuls: Welches Interesse verfolgte nun der Abteilungsleiter? Schüler: Der Abteilungsleiter hat mehr zu sagen als die Verkäuferin. Er will den Streit schlichten.	Ein Verständnis der Ursachen sozialer Konflikte im Warenhaus kann hier nur angebahnt werden. Diese Thematik wird in den folgenden Stunden abgedeckt.

Texte der Rollenspiele

(nach den Tonbandaufzeichnungen)

a) Darstellung der Situation

1. Verkäuferin: (hat eine Vase in der Hand und will sie gerade einwickeln) zu einer Kundin: Da haben Sie aber ein schönes Stück gekauft!

Kundin : Vor allem für diesen Preis!

1. Verkäuferin (sieht, wie ein Herr 6 Gläser auf den Ladentisch stellt) in scharfem Ton zu den Kunden:
Können Sie nicht warten, bis Sie dran sind?

Kunde (eingeschüchtert): Wieso?

1. Verkäuferin: Mein Herr, können Sie nicht lesen? (zeigt auf das Schild mit der Aufschrift "Bitte keine Gläser aus dem Regal nehmen!")

Kunde : Entschuldigen Sie, ich habe das Schild nicht gesehen!

1. Verkäuferin: Das sagte bisher jeder Kunde! Sind denn alle doof?

Kunde (durch diesen Satz provoziert):
Das ist ja ein unverschämter Ton hier! Ich werde mich beschweren!

1. Verkäuferin: Bitte sehr!

Kunde (ruft): Aufsicht! Wo ist die Aufsicht?

Abteilungsleiter (ein Herr kommt, dem der Kunde erregt den Sachverhalt schildert):
Mein Herr, beruhigen Sie sich doch

bitte! Sie haben ja völlig recht, aber Sie sehen doch, die Verkäuferin ist im Moment allein und kann nicht alle Kunden gleichzeitig bedienen!
(A. winkt einer anderen Verkäuferin): Würden Sie bitte diesen Kunden bedienen?

2. Verkäuferin: Aber selbstverständlich, Herr Meyer!
(zum Kunden):
Was darf es denn sein, mein Herr?

Kunde : Diese 6 Gläser!

2. Verkäuferin: (wickelt die Gläser vorsichtig ein und fragt):
Haben Sie noch einen anderen Wunsch?

Kunde : Nein!

2. Verkäuferin: Bitte, hier die Rechnung! Zahlen Sie bitte an der Kasse!

Kunde : (greift Rechnung und Paket und sagt zum Abteilungsleiter gewandt):
Hier war ich das letzte Mal einkaufen!
(Kunde geht zur Kasse und verläßt dann das Warenhaus).

b) Dialog zwischen 1. Verkäuferin und ihrem Freund

1. Verkäuferin: Du, heute war ja wieder mal was im Geschäft los!

Freund : Na, erzähl schon!

1. Verkäuferin: Ich bediente gerade eine Kundin. Auf einmal sehe ich, daß ein Kunde Sektgläser auf den Ladentisch stellt! Du kannst Dir denken, daß ich da geplatzt bin!

Freund : Hoffentlich hast Du den Kunden nicht zur Schnecke gemacht!

1. Verkäuferin: Nein, das nicht! Als er aber auf meine Bemerkung, ob er nicht lesen könne, frech wurde, da hat mir's gelangt - ich habe zurückgefaucht!

Freund : Das ist ja in dieser Woche schon das zweite Mal, daß Du einen Kunden angebrüllt hast!

1. Verkäuferin: Weißt Du, das ist ja auch kein Wunder; der Chef tut nichts, zwei Kolleginnen sind krank! Ich ackere von morgens bis abends! Da kann man schon mal aus der Haut fahren!

Freund : Ist der Kunde danach weggegangen?

1. Verkäuferin: Nein, im Gegenteil, er hat sich bei meinem Chef beschwert!

Freund : Und was hat der gesagt?

1. Verkäuferin: Eigentlich nichts! Eine andere Verkäuferin mußte diesen unverschämten Kerl dann bedienen.

Freund : Hat der Chef mit Dir darüber gesprochen?

1. Verkäuferin: Nein, noch nicht! Er hat mich für morgen 10.00 Uhr in sein Büro bestellt. Na, dem werde ich was erzählen, wenn er mich anbrüllen sollte!

c) Dialog zwischen dem Abteilungsleiter und der 1. Verkäuferin

Abteilungsleiter : Fräulein Busse, ich wollte mit Ihnen doch noch einmal über den Fall von gestern sprechen! -
Waren Sie dem Kunden gegenüber nicht ein wenig zu scharf?

1. Verkäuferin: Sie wissen, Herr Meyer, daß ich momentan ganz allein im Verkauf bin! Die Leute wollen alle auf einmal bedient werden! Keiner hat Zeit. Ich arbeite, so schnell es geht!

Abtl. : Sie haben ja recht, Fräulein Busse. Trotzdem müssen wir den Kunden immer höflich behandeln!

1. Verk. Aber Herr Meyer, das stimmt ja! Sie wissen, daß ich der Kundschaft gegenüber immer höflich bin. Das hier war doch gar nicht so schlimm!

Abtl. : Ich bin da nicht Ihrer Meinung. Sie wissen, der Kunde ist und bleibt König!

1. Verk. : Aber das stimmt doch einfach nicht mehr!

Abtl. : Fräulein Busse, Sie haben vielleicht gehört, was der Kunde beim Weggehen gesagt hat: Er will diesen Laden nicht mehr betreten! - Und was das bedeutet, wissen Sie ja selbst.

1. Verk. : Auf einen Kunden kommt es ja gar nicht an! Daran gehen wir nicht kaputt.

Abtl. : Fräulein Busse, Sie kennen nun meine Meinung! Wenn Sie sie nicht beachten, schicke ich Sie für die nächsten Tage ins Lager!

8. Kritische Anmerkungen zum Unterrichtsverlauf

Die LERNZIELE dieser Doppelstunde konnten bis auf das 4. Feinziel ohne größere Schwierigkeiten realisiert werden. Inhaltlich wurden die Ursachen sozialer Konflikte (4. Feinziel) durchaus von den Schülern angesprochen, wie aus folgenden Schüleräußerungen ersichtlich wird:

- "Der Abteilungsleiter hat doch viel mehr zu sagen als so eine Verkäuferin!"
- "Wenn eine Verkäuferin einen Kunden nicht höflich bedient, dann schadet sie damit dem Betrieb. Der Kunde kommt bestimmt nicht mehr!"
- "Die Verkäuferin darf ihre Meinung eigentlich gar nicht sagen: Wenn ein Kunde etwas kaufen will, was sie nicht gut findet, darf sie dem Kunden nicht sagen, daß sie das nicht kaufen würde!"

Anhand dieser Antworten, die jedoch aus zeitlichen Gründen nicht näher diskutiert werden konnten, hätten die Ursachen sozialer Konflikte erarbeitet werden können. Die Aussagen werden in den folgenden Stunden als Ausgangspunkt herangezogen werden.

Die hier angesprochene THEMATIK, der Konflikt zwischen Kunde und Verkäufer, bedeutete für die Schüler keinerlei Verständnisschwierigkeiten: Da der Text aus ihrem Erfahrungsbereich stammte, war die Motivation zur Analyse dieses Falles gewährleistet. Dadurch, daß die Geschichte nur den äußeren Rahmen des Ablaufs wiedergibt, wurde genügend Raum für Eigenaktivität der Schüler gelassen. Als günstig erwies sich, daß nur jeweils zwei Gruppen einen Themenkomplex erarbeiten sollten:

Durch das arbeitsteilige Vorgehen war dafür gesorgt, daß bei der Zusammenfassung keine Langeweile aufkam. Die parallele Bearbeitung einer Aufgabe durch zwei Gruppen sorgte für Belebung durch ein gewisses Maß an Konkurrenz, bot zugleich Vergleichsmöglichkeiten und belebte damit die Aussprache. Die im Anschluß an die Darbietung der Rollenspiele geführte Diskussion über die unterschiedlichen Interessen von Kunde und Verkäufer wurde eingeleitet durch den inverbalen indirekten Impuls des Lehrers: Der Kunde ist König!? (Vgl. 3. Phase der Stunde).

Die Diskussion war sehr lebhaft, da die meisten Schüler diesen Slogan als berechtigt ansahen. Sie waren der Meinung, daß sich hier Käufer- und Verkäuferinteresse decken. Die Erkenntnis, daß abhängige Verkäufer keinerlei Vorteil - insofern auch keinerlei Interesse - am Verkauf haben, wurde erst im Laufe der Diskussion angebahnt. Die unterschiedlichen Interessen wurden herausgestellt (Vgl. Tafelbild 2). Auch die Frage eines Schülers, ob man als Kunde mehr Rechte habe als Verkäufer, konnte in ähnlicher Weise beantwortet werden.

Folgendes Gespräch fand statt (Wiedergabe der Tonbandaufzeichnung):

S: "Wieso soll der Kunde mehr Recht haben als ein Verkäufer? Nur weil er etwas kaufen will? - Ich glaube, daß ein Kunde eher im Unrecht als im Recht ist!"

L: "Woher weißt du das denn?"

S: "Meistens ist es doch so: Der Kunde behauptet etwas, was er gar nicht beweisen kann!"

L: "Wie soll sich eine Verkäuferin in dieser Situation verhalten?"

S: "Sie soll dem Kunden ganz klar sagen, daß er im Unrecht ist!"

S: "Nein, so würde ich das nicht sagen; denn der Kunde könnte beleidigt sein und würde nicht kaufen. Ich würde dem Kunden das Unrecht so erklären, daß er nicht beleidigt ist!"

Die im Fall dargestellte Lösung des Konflikts (das Eingreifen des Abteilungsleiters) wurde von den Schülern kritisiert: Dabei rügte man insbesondere das Verhalten des Abteilungsleiters, der erst gar nicht mit der betreffenden Verkäuferin über den Vorfall sprach, sondern eine andere Verkäuferin einsetzte, die den Kunden weiter bediente.

Im Hinblick auf die METHODIK der Stunde kamen dem Rollenspiel und der Diskussion über die Interessen von Kunden und Verkäufer eine zentrale Funktion zu: Das Rollenspiel erwies sich als geeignetes Verfahren zur Darstellung dieses Falles. Die vorbereitende Gruppenarbeit, in der die Strategie des Rollenspiels strukturiert wurde, beeinträchtigte zwar zunächst die Spontanität der Darstellung; die Hemmungen konnten jedoch durch ein wiederholtes Spielen der jeweiligen Gruppen fast gänzlich abgebaut werden. Dieser Teil der Stunde überschritt dadurch bei weitem das geplante Zeitlimit.

Für den Unterrichtsverlauf erwies sich die Darstellung des Falles aus unterschiedlicher Perspektive als vorteilhaft: Seitens der Schüler war eine große Motivation im Hinblick auf die Darstellung und Auswertung des Rollenspiels zu erkennen, denn keine Gruppe wollte auf die Darstellung verzichten.

Der Einsatz der MEDIEN (Tonbandgerät und die zum Spiel benötigten Gegenstände: Vase, Gläser, Papier) erwies sich als positiv: Bei der Auswertung der Rollenspiele wurden einzelne Dialoge reproduziert. Durch die Verwendung realer Gegenstände konnten die Anfangsschwierigkeiten (Hemmungen, Lampenfieber) zum großen Teil kompensiert werden.

4./5. Stunde

1. Stundenziel : Die Schüler sollen erkennen, daß Konflikte zwischen Abteilungsleiter und Verkäufer durch das unterschiedliche Interesse am Betrieb auftreten.

2. Thema : Sonderurlaub für Fräulein Schmidt?

3. Feinziele :
   1. Die Schüler sollen unterschiedliche Konfliktlösungsmöglichkeiten nennen und im Rollenspiel darstellen können.
   2. Die Schüler sollen die unterschiedlichen Interessen der Konfliktpartner aus ihrer Position und ihren Aufgaben begründen können.

4. Methode : Rollenspiel, Gruppenarbeit

5. Medien : Fall 2 (Text in der Hand des Lehrers), Tafel, Tonbandgerät, Arbeitsbogen 1 und 2 (siehe unten)

6. Tafelbild : (siehe unten)

F a l l 2

Sonderurlaub für Fräulein Schmidt?

Fräulein Schmidt arbeitet seit vier Jahren als Verkäuferin in einem großen Warenhaus. Vor den Ostertagen herrschte im Laden ein reger Betrieb, so daß die Verkäuferinnen alle Hände voll zu tun hatten, die leeren Regale mit Waren wieder zu füllen. Die Arbeit konnte nur geschafft werden, weil sich einige Verkäuferinnen bereit erklärten, Überstunden zu machen; diese sollten nach Ostern in Form von Urlaubstagen 'abgebummelt' werden.

Auch Fräulein Schmidt hat in letzter Zeit eine Menge Überstunden gemacht; sie erwartet nach den Festtagen ihre Schwester aus Kanada, die sich auf einer Europa-Reise befindet, aber nur für einen Tag nach Berlin kommen kann.Für diesen Tag will sie unbedingt den Sonderurlaub beantragen.

Fräulein Schmidt bittet deshalb ihren Abteilungsleiter um einen Tag Sonderurlaub; damit wären ihre Überstunden 'abgebummelt'. Der Abteilungsleiter genehmigt den Sonderurlaub mit der Bitte, ihn einen Tag vorher noch einmal daran zu erinnern.

Am Tag bevor Fräulein Schmidt den Urlaub antreten will, fehlen in der Abteilung zwei Verkäuferinnen wegen Krankheit. Außerdem ist wichtige Ware eingetroffen, die unbedingt ausgepackt werden muß. Neben Fräulein Schmidt ist nur noch eine weitere Kollegin in der Abteilung.

Fräulein Schmidt geht zum Abteilungsleiter; ob er ihr wohl unter diesen Umständen den Sonderurlaub genehmigt?

Arbeitsbogen 1

Aufgaben des Abteilungsleiters

(aus der Stellenbeschreibung für einen Abteilungsleiter/Einkäufer der Firma Karstadt. Aus: Fähnrich, H. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Sekundarstufe I, Reihe 1, Bd. 1: Betriebserkundung. Hannover 1972, S. 152)

1) Aufgaben des Abteilungsleiters als Mitarbeiter der Geschäftsleitung im Verkauf:

- legt die Verkaufspreise fest und verändert sie ggf. (gemäß "Grundsätze für die Gestaltung der Verkaufspreise")
- entscheidet über Preisherabsetzungen, die sich beim Verkaufsvorgang ergeben
- sorgt für verkaufswirksame Warendarbietung
- kontrolliert die ordnungsgemäße Bedienung der Kunden
- beobachtet ständig die Sortimente auf Aktualität, Bewegung, Alter und Wertminderung
- sorgt für vollständige Warenpräsenz in den Verkaufsräumen (richtiges Auffüllen) und stellt knappwerdende und fehlende Artikel fest
- achtet auf Ordnung und Sauberkeit im Verkauf, im Lager, in der Auszeichnung und in sonstigen der Abteilung zugeordneten Räumen
- prämiert verkaufswirksam im Rahmen der von der Verkaufsleitung gesetzten Richtlinien
- informiert Geschäftsleitung, Zentraleinkauf und Verkaufsleiter über Artikel, die plötzlich in einen Aufwärts- oder Abwärts-Trend geraten

usw.

2) Aufgaben des Abteilungsleiters als Mitarbeiter des Personalleiters:

- sorgt dafür, daß die vorgegebene Pro-Kopf-Leistung erreicht wird und achtet in der täglichen Durchführung auf den bestmöglichen Personaleinsatz in seinem Bereich
- teilt Urlaub ein
- teilt Tischzeiten ein
- füllt täglich die Monatsübersicht "Personal - Einsatz - Planung" aus
- kontrolliert die Anwesenheit der Mitarbeiter
- genehmigt kurzfristige Abwesenheit der Mitarbeiter
- legt die Kaufzeiten für die Mitarbeiter der Abteilung fest und unterschreibt die Kaufblätter
- teilt Mitarbeiter für Lagerarbeiten ein
- teilt Mitarbeiter für C-Gänge ein
- beantragt beim Personalleiter die Genehmigung der Überstunden
- unterweist die Mitarbeiter in Unfallverhütungsvorschriften und in Richtlinien, die vom Personalleiter erlassen werden

usw.

Arbeitsbogen 2

Aufgaben der Verkäufer

(zitiert nach: Blätter zur Berufskunde, Band 1: Verkäufer(in) - Einzelhandelskaufmann, 2. Aufl. 1970, Bielefeld 1970, S. 3)

Hauptaufgabe der Verkaufskräfte ist, für den Absatz der Waren zu sorgen, d.h. also zu verkaufen. Die schon genannte Vertriebsform des Geschäftes - Bedienung, Selbstbedienung oder beide Formen nebeneinander - bestimmen den Schwerpunkt der Verkaufstätigkeit. Was heißt es nun, Waren zu verkaufen? Hierzu gehören z.B. Beginn, Führen und Abschluß des Verkaufsgespräches mit dem Kunden, das Vorführen der Waren, die fachliche Beratung des Kunden über Beschaffenheit, Verwendungszweck, Pflege der Ware, Vorschläge für einen Ersatz- oder Zusatzartikel usw.

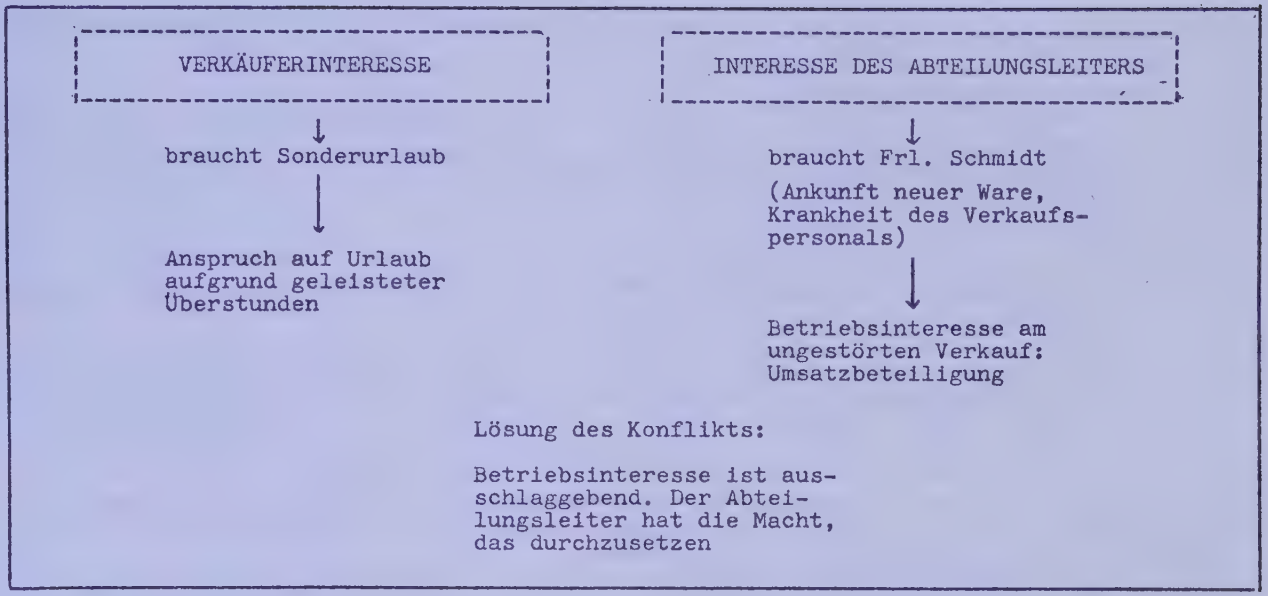
Mit dem eigentlichen Verkauf ist darüber hinaus eine Reihe anderer Tätigkeiten verbunden. Es beginnt mi der Annahme, Kontrolle Lagerung und Pflege der einzelnen Waren. Es folgt dann die Vorbereitung der Waren für den Verkauf, z.B. die Preisauszeichnung. Im Verkaufsraum selbst wachen die Verkäuferinnen und Verkäufer darüber, daß alle Artikel in der richtigen Menge und Sortierung stets vorhanden sind (Warenauslage). Hat sich der Kunde nun für einen Kauf entschieden, wird je nach den betrieblichen Gegebenheiten die Ware verpackt und der errechnete Kaufbetrag auch selbst kassiert.

Bei den hier aufgezeigten Tätigkeiten sind auch bestimmte schriftliche Arbeiten von besonderer Bedeutung. So stellen die Verkäuferinnen und Verkäufer Kassenzettel,

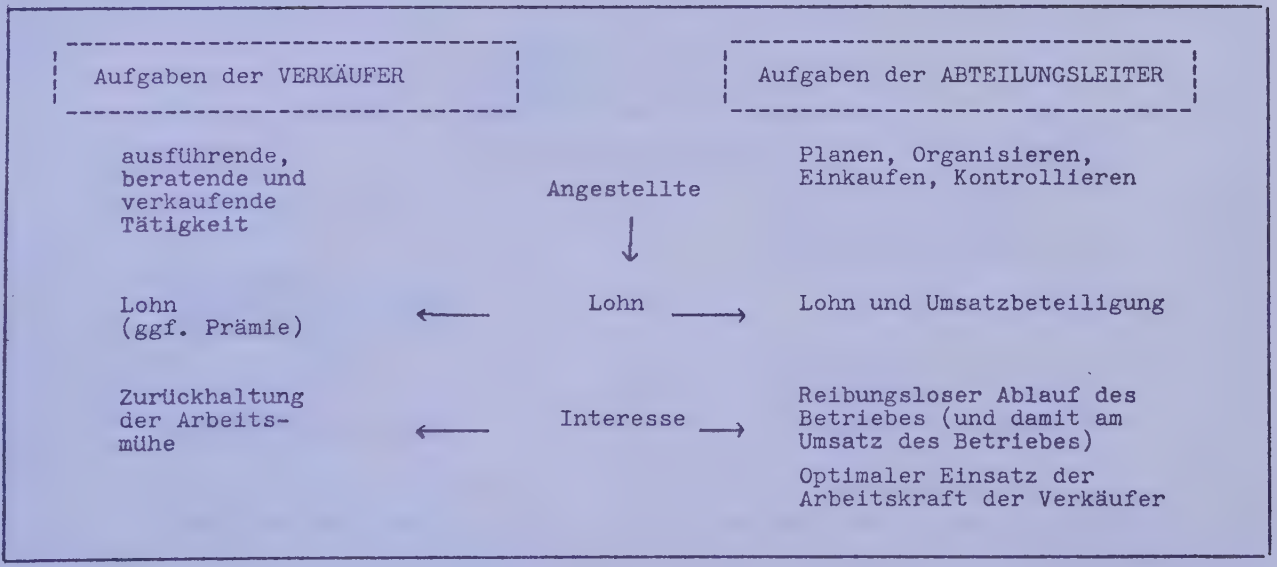
Rechnungen und Lieferscheine aus; sie führen Bestands- und Bestell-Listen, nehmen Eintragungen in die Kundenkartei vor und fertigen Tageskassenberichte an.

Das fachliche Können und Wissen ist die Voraussetzung dafür, die Kaufwünsche der Kunden zu erfüllen.

Tafelbild 3


VERKÄUFERINTERESSE
braucht Sonderurlaub
Anspruch auf Urlaub aufgrund geleisteter Überstunden
INTERESSE DES ABTEILUNGSLEITERS
braucht Frl. Schmidt
(Ankunft neuer Ware, Krankheit des Verkaufspersonals)
Betriebsinteresse am ungestörten Verkauf: Umsatzbeteiligung
Lösung des Konflikts:
Betriebsinteresse ist ausschlaggebend. Der Abteilungsleiter hat die Macht, das durchzusetzen

Tafelbild 4


Aufgaben der VERKÄUFER
Aufgaben der ABTEILUNGSLEITER
ausführende, beratende und verkaufende Tätigkeit
Angestellte
Planen, Organisieren, Einkaufen, Kontrollieren
Lohn (ggf. Prämie)
Lohn
Lohn und Umsatzbeteiligung
Zurückhaltung der Arbeitsmühe
Interesse
Reibungsloser Ablauf des Betriebes (und damit am Umsatz des Betriebes)
Optimaler Einsatz der Arbeitskraft der Verkäufer

7. Geplanter Unterrichtsverlauf

Unterrichtsverlauf	Didaktischer Kommentar
1. Phase	
Lehrer teilt den Schülern mit, daß der vorliegende Fall sich im Warenhaus X ereignet hat. Lehrer liest den Text vor. Spontanäußerungen der Schüler.	Der vorliegende Fall 2 ereignete sich während der Praktikantenzeit des Verfassers. Durch den Realitätsbezug sollen die Schüler mit der Problematik von Verkäuferinteresse und Betriebsinteresse konfrontiert werden. Der offene Schluß - der wirkliche wird den Schülern in einer späteren Phase des Unterrichts mitgeteilt - soll die Schüler zur Diskussion motivieren.
Schüler schildern den Ablauf des Falles. Tafelanschrieb erfolgt durch die Schüler (Tafelbild 3).	Zur Vorbereitung auf das Rollenspiel wird der Verlauf der Handlung geklärt; Tafelarbeit.
2. Phase	
Einteilung der Klasse in etwa 6 gleichstarke Gruppen. Zielangabe des Lehrers: 1) eine realistische Lösung finden und diese begründen, 2) die Lösung im Rollenspiel darstellen.	Das arbeitsgleiche Gruppenverfahren bietet sich deshalb an, weil sich alle Gruppen Gedanken über eine mögliche Lösung machen sollen. Vermutlich erfolgt diese im Interesse der Verkäuferin.

Unterrichtsverlauf	Didaktischer Kommentar
Gruppenarbeit der Schüler.	Die Schüler der einzelnen Gruppen diskutieren über die verschiedenen Lösungsmöglichkeiten. Sie entscheiden sich für eine und strukturieren sie so, daß sie im Rollenspiel dargestellt werden kann.
Darstellung der einzelnen Arbeitsgruppen (Rollenspiel).	Die Rollenspiele werden auf Tonband aufgenommen, damit in der anschließenden Diskussion die verschiedenen Argumente der Schüler ggf. reproduziert werden können.
Diskussion über die Spiele der einzelnen Arbeitsgruppen.	Die Beurteilung der Rollenspiele erfolgt nach den in der 2./3. Stunde angegebenen Kriterien.
3. Phase	
Diskussion über die unterschiedlichen Lösungsvorschläge. Ggf. teilt der Lehrer die wirkliche Entscheidung des Abteilungsleiters mit: Frl. Schmidt erhält keinen Urlaub. Gegebenenfalls Lehrerimpuls: Wie beurteilt ihr die Entscheidung des Abteilungsleiters?	Sollte der Konflikt von allen Gruppen zugunsten der Verkäuferin dargestellt worden sein, teilt der Lehrer den Schülern die im Betrieb getroffene Entscheidung des Abteilungsleiters mit. Der Lehrerimpuls stellt die Überleitung zur Diskussion über die unterschiedlichen Interessen von Verkäufer und Abteilungsleiter dar.

Unterrichtsverlauf	Didaktischer Kommentar
Schüler stellen die Interessen der beiden Konfliktpartner heraus - Verkäuferin : freier Tag (private Gründe) - Abteilungsleiter: Betriebsinteresse	Da die Schüler die Interessen der Konfliktpartner nur vermuten können, werden diese zunächst am konkreten Fall diskutiert. Erst im Anschluß daran erhält jede Arbeitsgruppe zwei Arbeitsbogen; diese enthalten die Arbeitsplatzbeschreibungen von Verkäufern und Abteilungsleitern. Mit diesen Informationen lassen sich auch die unterschiedlichen Interessen herausarbeiten.
Schüler erkennen, daß im Betrieb die einzelnen Positionen mit unterschiedlicher Macht ausgestattet sind (Erarbeitung des Tafelbildes 4).	
Lehrerimpuls: Welche Macht hat der Abteilungsleiter? Welche Macht hat der Verkäufer? Schüler erkennen, daß die Macht als Mittel zur Erreichung des Betriebsziels eingesetzt wird.	Abschließend soll die Problematik des Betriebs als Macht- und Herrschaftsverband angesprochen werden: Das Betriebsziel (Umsatz, Gewinn) läßt sich nur mit Hilfe einer straff organisierten, mit unterschiedlichen Kompetenzen ausgestatteten Arbeitnehmerschaft erreichen. Dabei nehmen die Abteilungsleiter eine gewisse Zwischenstellung ein: Sie stehen zwischen Betriebsleitung und dem Verkaufspersonal, sind einerseits abhängige Arbeitnehmer, haben jedoch gewisse Macht verliehen bekommen und werden durch Beteiligung am Umsatz entlohnt.

Texte der Rollenspiele

(nach Tonbandaufzeichnungen)

a) Lösungsvorschlag:
Abteilungsleiter gibt Sonderurlaub
(Darstellung der 3. Gruppe)

Frl. Schmidt (zum Abteilungsleiter):
Herr Marx, morgen möchte ich den Sonderurlaub haben. Sie wissen, morgen kommt meine Schwester auf Besuch.

Herr Marx : Fräulein Schmidt, ich erinnere mich daran. Aber läßt sich der Besuch nicht um einen Tag verschieben? - Sie haben ja vorhin gehört, daß wir Ware bekommen haben; die muß unbedingt morgen ausgepackt werden. Deshalb brauchen wir ...

Frl. Schmidt (fällt dem Abteilungsleiter ins Wort):
Herr Marx, Sie brauchen gar nicht weiterzureden; ich weiß schon, was Sie sagen wollen.

Herr Marx : Aber Fräulein Schmidt, bleiben Sie doch ruhig! Wir werden schon sehen, wie wir's schaffen. Natürlich brauchen wir morgen jeden!

Frl. Schmidt: Das kann ich verstehen! Aber mit mir können Sie morgen nicht rechnen!

Herr Marx : Wie wär's, wenn Sie nur 2 bis 3 Stunden kämen; das wäre schon eine große Hilfe?

Frl. Schmidt (erregt):
Das kommt gar nicht in Frage! - Ich habe vor Ostern Überstunden gemacht. Sie hatten mir den morgigen Tag bereits fest zugesagt! Da läßt sich nichts verschieben!

Herr Marx : Schade, Fräulein Schmidt! Dann geh'n Sie halt! - Ihren Auftritt von heute werde ich nicht so schnell vergessen!

Frl. Schmidt: Entschuldigen Sie bitte, ich habe mich manchmal im Ton vergriffen! Das kann doch schon mal passieren!? Nicht wahr?

Herr Marx : Schon gut, Fräulein Schmidt! - Aber was soll ich denn machen, wenn ich morgen keine Leute habe?

Frl. Schmidt: Vielleicht können Sie mit dem Auspacken beginnen! Das wäre doch ein guter Vorschlag!

Herr Marx : Ja, ... (Pause), wenn alle Stricke reißen, muß ich selbst ran!

Frl. Schmidt: Ist das denn so schlimm?

Herr Marx : Nein, aber nicht meine Aufgabe als Abteilungsleiter!

b) Lösungsvorschlag:
Abteilungsleiter gibt keinen Sonderurlaub
(Darstellung der 5. Gruppe)

Frl. Schmidt (zu ihrer Kollegin):
Gisela, ich geh' jetzt zum Chef (Abteilungsleiter) und sage ihm, daß ich morgen nicht komme.

Kollegin (skeptisch):
Bin gespannt, was er sagt!

Frl. Schmidt (selbstbewußt):
Quatsch, was soll der denn sagen! Der soll froh sein, daß er uns hat!

Kollegin : Du hast ja recht! - Aber wer soll denn morgen die Ware auspacken? - Ich muß ja im Laden bedienen! Wer sollte das sonst tun?

Frl. Schmidt: Klar, ich seh', wie beschissen es hier ist! - Aber das ist nicht mein Brot! - (geht zum Abteilungsleiter)
Herr Marx, ich hätte gern morgen den Tag Sonderurlaub! Sie wissen ja, meine Schwester kommt morgen nach Berlin!

Herr Marx (bestimmt):
Fräulein Schmidt, es tut mir leid, ich kann Ihnen den Sonderurlaub morgen nicht geben! Sie wissen, heute haben wir plötzlich Ware bekommen, die unbedingt morgen ausgepackt werden muß!

Frl. Schmidt (erregt):
Das ist mir ganz egal! Es gibt in den anderen Abteilungen genug Verkäuferinnen, die da helfen können! Ich komme morgen nicht!

Herr Marx : Nun beruhigen Sie sich! Es will Ihnen ja keiner den Sonderurlaub wegnehmen! Den soll'n Sie haben! - Aber morgen kann ich Ihnen nicht frei geben!

Frl. Schmidt (erregt):
Also, erst versprechen Sie mir, daß ich diesen Tag frei bekomme, und einen Tag davor ziehen Sie Ihr Versprechen zurück!

Herr Marx : Als Abteilungsleiter habe ich das Recht dazu! Denn wenn morgen nicht ausgepackt wird, ist der Schaden so hoch, daß ich übermorgen meinen Hut nehmen kann.

Frl. Schmidt: Ich möchte nicht in Ihrer Haut stecken Aber dafür kriegen Sie ja mehr Geld! - Auf uns Verkäuferinnen nimmt auch keiner Rücksicht! Wir verdienen viel weniger Als Sie!

Herr Marx : Fräulein Schmidt, ich kann Ihnen auf keinen Fall morgen frei geben! Wenn Sie fehlen, kann das schwere Folgen für Sie haben!

Frl. Schmidt: Na, und! Dann gehe ich eben!
Morgen komme ich aber auf keinen Fall!

8. Kritische Anmerkungen zum Unterrichtsverlauf

Schwerpunkt der Stunde waren die Darstellung der verschiedenen Lösungen (FEINZIEL 2) und die im Anschluß geführte Diskussion über die unterschiedlichen Interessen der Konfliktpartner (FEINZIEL 3). Schwierigkeiten traten insbesondere bei der Erarbeitung des 3. Feinzieles auf, da die Schüler zu Beginn der Diskussion der Meinung waren, daß die Interessen von Verkäufer und Abteilungsleiter gar nicht so stark differieren, wenn man von diesem konkreten Falle absehe. Erst als die Schüler mit dem Arbeitsbogen 1 (= Aufgaben des Abteilungsleiters) konfrontiert wurden, wurde den Schülern dieser Interessengegensatz bewußt (vgl. Tafelbild 3).

Die Geschichte (THEMATIK) stellte aufgrund des offenen Schlusses eine starke Motivation dar, sich mit der angesprochenen Problematik auseinanderzusetzen. Nach den ersten Spontanäußerungen konnte festgestellt werden, daß sich die Schüler größtenteils mit der Verkäuferin solidarisierten und die aufgeworfene Frage, ob der Abteilungsleiter Frl. Schmidt wohl beurlauben würde, gar nicht problematisch fanden. So war es auch gar nicht erstaunlich, daß fünf der sechs Arbeitsgruppen für eine Lösung zugunsten der Verkäuferin plädierten. Die Argumentation der Schüler war sehr ähnlich, so daß das entsprechende Protokoll als repräsentativ für die Meinung der Schüler angesehen werden kann. Der Grund dieser einseitigen Bevorzugung liegt offenbar darin, daß die Schüler bisher noch keine betrieblichen Konfliktlösungsmuster kennengelernt hatten. Erst im Anschluß an das Rollenspiel der 5. Gruppe wurde den Schülern bewußt, daß es tatsächlich im Bereich der Möglichkeiten des Abteilungsleiters liegt, den Sonderurlaub zu vertagen (vgl. das entsprechende Protokoll).

Bei der Erarbeitung der unterschiedlichen Interessen (Verkäufer - Abteilungsleiter) waren die Informationen des Arbeitsbogen 1 (= Aufgaben des Abteilungsleiters) sehr wichtig und nützlich. An diesem Punkt wurde auch der Rollenkonflikt des Abteilungsleiters und seine Zwischenstellung in der Betriebshierarchie angesprochen.

Obwohl diese Stunde in der methodischen Struktur (METHODIK) der 2./3. Stunde sehr ähnlich war, wirkte sich dies nicht nachteilig auf das Unterrichtsgeschehen aus. Wie bereits erwähnt, bewirkte vor allem der offene Schluß des Falles ein starkes Engagement der Schüler. Das in dieser Stunde gewählte arbeitsgleiche Gruppenverfahren war insofern gerechtfertigt, als alle 6 Arbeitsgruppen eine eigene Lösung erarbeiten sollten. Eine lebhafte Diskussion fand insbesondere in der 5. Gruppe statt, da nur zwei der fünf Gruppenmitglieder für eine Verweigerung des Sonderurlaubes der Verkäuferin plädierten. Die Argumentation der beiden Schüler war offenbar so überzeugend, daß sich die anderen Mitschüler diesem Vorschlag anschlossen. Bei den Darstellungen der beiden ersten der Rollenspiele zeigte sich eine mangelnde Variabilität im Hinblick auf die Lösungsmuster, so daß die anderen Gruppen damit einverstanden waren, auf ihre Darstellung zu verzichten. Stattdessen war man auf das Spiel der 5. Gruppe gespannt, das eine andere Lösungsform versprach. Im Vergleich zu den Rollenspielen der 2./3. Stunde war erfreulicherweise mehr Spontanität in Gestik und Mimik festzustellen. Insgesamt wurde in der anschließenden Diskussion festgestellt, daß die Verkäuferin von allen Gruppen sehr selbstbewußt dargestellt wurde, während eine allgemeine Verhaltensunsicherheit bei der Darstellung des Abteilungsleiters festzustellen war. Die Ursache für dieses Verhalten erklärt sich wohl daraus, daß sich die Schüler mit der Rolle der Verkäuferin von vornherein identifizieren konnten, wohl, weil sie das Verhalten von Verkäuferinnen häufig beobachten

können. Von der Rolle des Abteilungsleiters hatten sie dagegen nur vage Vorstellungen: Allen Darstellungen war gemeinsam, daß diese Rolle mit Autorität und Macht versehen wurde; wie diese Macht in der Praxis zu realisieren sei, war den Schülern offenbar nicht bekannt.

Nachdem der Interessengegensatz der Konfliktpartner erkannt worden war (vgl. Tafelbild) fragte ein Schüler, was man eigentlich gegen die Entscheidung des Abteilungsleiters tun könne. Dazu die wichtigsten Schüleräußerungen:

- "Man hätte sich beim Chef beschweren sollen!"
- "Die andere Verkäuferin der Abteilung hätte sich für ihre Kollegin einsetzen sollen!"
- "Die andere Kollegin hätte dem Abteilungsleiter sagen können, daß sie bereit sei, Überstunden zu machen!"
- "Man hätte sich mit Verkäuferinnen der anderen Abteilungen zusammentun können, um die Arbeit zu schaffen!"

Diese positiven Äußerungen konnten aus zeitlichen Gründen leider nicht vertieft werden.

Als MEDIEN wurden in dieser Stunde der Text des 2. Falles sowie die beiden Arbeitsbogen eingesetzt. Über die Effektivität des Falles wurde bereits berichtet, so daß wir hier nur die der beiden Arbeitsbogen zu reflektieren haben:

Der Arbeitsbogen 1 war eine gute Informationsgrundlage, da den Schülern die Kompetenzen des Abteilungsleiters nicht gegenwärtig waren. Die enge Verflechtung mit der Betriebsspitze war den Schüler nicht bekannt.

Der Arbeitsbogen 2 dagegen war im Rahmen dieser Stunde weniger effektiv, da die Aufgaben einer Verkäuferin im wesentlichen bekannt waren. Während der Diskussion wurde dieses Medium nicht einbezogen, so daß in Zukunft darauf verzichtet werden kann.

Die Entwicklung des Tafelbildes 3 war insofern von Bedeutung, als es zur Bestimmung der allgemeinen Interessengegensätze der Konfliktpartner herangezogen wurde (vgl. Tafelbild 4).

6./7. Stunde

1. Stundenziel : Die Schüler sollen die Arbeitssituation einer Verkäuferin erkennen.

2. Thema : "Angelika Urban, Verkäuferin, verlobt" (Film von Helma Sanders)

3. Feinziele :
   1. Die Schüler sollen den sozialen Hintergrund des Schicksals von Angelika Urban aufzeigen können.
   2. Die Schüler sollen Belastungen der Verkäuferinnen am Arbeitsplatz nennen können.
   3. Die Schüler sollen den manifesten Konflikt zwischen Verkäuferin und Betriebsleitung erkennen und artikulieren können.
   4. Die Schüler sollen erkennen, daß sich Angelika ihrer Situation nicht bewußt wird (sie erkennt nicht ihre wahren Bedürfnisse)
   5. Die Schüler sollen erkennen, daß die Lage der Verkäuferinnen nicht schicksalsbedingt ist (wie z.B. Angelika glaubt), sondern durchaus veränderbar ist.

4. Methode : Darbietung des Films, Gruppenarbeit, Diskussion, Tafelarbeit.

5. Medien : Film XLT 1081:
"Angelika Urban, Verkäuferin, verlobt"
(31 Minuten)
Protokoll des Films
Arbeitsbogen 3 - 5
Tonbandprotokoll des Films (siehe Anhang 8.6)

6. Geplantes Tafelbild: siehe Tafelbild 5

7. Analyse des Films:

Die Analyse des Films erfolgt unter folgenden 3 Gesichtspunkten, die auch bei der Auswertung im Unterricht diskutiert werden sollen:

a) Soziale Daten über Angelika Urban

b) Angelika U. als Verkäuferin (subjektive Äußerungen)

c) Darstellung der leitenden Angestellten des Betriebes

Zu a): Soziale Daten über Angelika Urban

Angelika Urban, seit drei Jahren ausgelernter Einzelhandelskaufmann, ist in einem großen Kölner Warenhaus als Schmuckverkäuferin tätig. Ihre soziale Herkunft ist kleinbürgerlich: das zeigt sich einerseits an ihrem einfachen Wortschatz, andererseits an ihrer konservativen, unpolitischen Denkweise.

A., mittlerweile 20 Jahre alt und verlobt, sehnt sich nach der baldigen Heirat. Ihre Vorstellungen über Ehe orientieren sich an dem herkömmlichen Klischee von Ehe, in der der Mann Geld verdient, die Frau für Haushalt und Kind verantwortlich zeichnet. Ihr Wunsch,

bald zu heiraten, resultiert aber auch aus der gegenwärtigen Frustration als Verkäuferin, die dem täglichen Stress ausgesetzt ist, ohne irgendetwas gestalten zu können. Ihre Äußerung, in der Ehe "... kann ich mir wenigstens die Arbeit so einteilen, wie ich will!" dokumentiert diesen Tatbestand.

Ihr langer Arbeitstag - sie ist erst gegen 20 Uhr zu Hause - erlaubt ihr keine Beschäftigung mit Hobbies. So erstreckt sich die Abendgestaltung auf Essen, Fernsehen und das Pflegen der Kleidung, wenn nicht gerade der Verlobte da ist.

Das monotone Privatleben, das dem monotonen Arbeitsablauf entspricht, wird lediglich durch die Wochenenden unterbrochen, wo sie sich "ein wenig Spaß macht vom Leben!"

Der Wunsch, eine höhere Schule zu besuchen, hat bei A. nicht bestanden, da man ja als Mädchen sowieso heirate "und dann noch nichts verdient habe". So gab es zur 8-jährigen Hauptschule keine Alternative. Folgerichtig zur skizzierten kleinbürgerlichen Vorstellung von der Rolle der Frau interessiert sie sich "nicht viel für Politik". Sie meint, "dafür sollen sich die Männer interessieren!"

Zu b): Angelika U. als Verkäuferin

Angelika's Eltern wollten ihre Tochter eigentlich in die Fabrik bzw. ins Büro schicken, A. selber wäre gern Friseuse geworden. Doch ihre Tante hatte im Ninblick auf die Berufswahl den größten Einfluß: Sie machte ihr den Beruf der Verkäuferin in einem Juweliergeschäft schmackhaft, "es wär' doch so ein feines Geschäft". Die 3-jährige Lehre als Einzelhandelskaufmann

ist A. nicht gerade in bester Erinnerung: "es war ein bißchen übertrieben mit dem Putzen und alles, was man da machen mußte!"

A. hat aufgrund ihrer Lehre viel Erfahrung mit Schmuck gewonnen und ist im Warenhaus für den Verkauf von Schmuck zuständig. Der Tageslauf, den A. schildert, ist wenig abwechslungsreich: pro Tag 9 Stunden Stehen - pro Tag zweimal Pause! Die physische und psychische Belastung ist groß:

"Ich kann mich auch setzen, aber das tut man nicht gerne, denn jeden Augenblick kann die Chefin vorbeikommen; sie sagt zwar nichts, denn gesetzlich ist es ja festgelegt, daß sich eine Verkäuferin setzen darf, aber sie guckt dann vielleicht ein bißchen, und dann hat man 'n komisches Gefühl!" sagt Angelika. So bleibt den Verkäuferinnen nur der Aufenthalt in der Toilette - hier steht ein Stuhl - als Atempause übrig. In diesem Punkt besteht unter dem Verkaufspersonal eine gewisse Solidarität, an der es sonst mangelt, wie Angelika bedauernd feststellt.

Der von der Kaufhausleitung als "abwechslungsreich" geschilderte Beruf - " ... die Leute haben dauernd Kontakte mit der Außenwelt, sie sehen auch viel Neues ... " -, wird von den Verkäuferinnen als monoton und anonym empfunden und dargestellt: A. bemerkt, daß "das alles ein Massenbetrieb bei uns ist"; man ist eine "Null", nicht geachtet, kaum jemand bemerkt sie, kaum jemand sagt mal "Guten Tag". So ist sie selbst dem Kunden gegenüber auch reserviert; ihre Kontaktnahme beschränkt sich auf: "Bitte schön, kann ich Ihnen helfen?"

Der Nettoverdienst beträgt monatlich DM 400,- (ein Hundertstel dessen, was Vorstandsmitglieder verdienen), zu wenig, um sich die bescheidenen Wünsche nach

Wohlstand zu erfüllen und - m a n c h m a l wird es Angelika bewußt - viel zu wenig für die anstrengende Tätigkeit.

Zu c): Darstellung der leitenden Angestellten des Betriebes

Im Gegensatz zu Angelika U. vermitteln die Abteilungsleiter, Verkaufstrainer und Chefs des Betriebes ein positives Bild des Warenhausbetriebes. Dazu 3 Beispiele:

- Der Trainingsunterricht, der eine Stunde pro Woche stattfindet, hat das Ziel, den Umsatz durch Verbesserung der Bedienung zu steigern. Der Einblendung des Mottos entsprechend "Freundlich sein ist umsatzfördernd!" wird nicht über die Preise oder die Qualität der Ware diskutiert. Es interessiert allein die "Qualität der Bedienung".

- Daß der Beruf der Verkäufer sehr anstrengend ist, wird vom Verkaufsdirektor zwar zugestanden. Doch über Möglichkeiten der Erleichterung wird nicht reflektiert. Stattdessen überwiegen in seiner Argumentation "positive" Momente, die den Beruf attraktiv erscheinen lassen; z.B. "die Leute haben dauernd Kontakt mit der Außenwelt, sie sehen sehr viel Neues!" Diese Äußerungen stehen im totalen Widerspruch zur Realität: A. U. kommt - wie wir gesehen haben - zu gegensätzlicher Einschätzung. Die Argumentation der Betriebsleitung gipfelt in der Feststellung des Verkaufsdirektors:

  "... es hat also jede Verkäuferin eine besondere Aufgabe, und wenn sie diese Aufgabe richtig erfüllt, ist sie abends auch befriedigt!" Eine solche Befriedigung ist jedoch weder bei Angelika U. noch bei anderen eingeblendeten Frauen erkennbar.

- Angelika's Chefin reproduziert dieselben klischeehaften Äußerungen über die positiven Seiten des Verkäuferberufs. Sie fügt jedoch als weiteres Argument hinzu:

  "... und wenn sie (die Verkäuferinnen, d.V.) dann in einer hochmodischen Abteilung sind, sehen sie zu allererst diese Ware, ehe daß der Kunde sie überhaupt zu sehen bekommt."

  Ein sehr gewolltes oberflächliches Argument, wenn man bedenkt, daß die Verkäuferin sich aufgrund ihres geringen Einkommens nur wenig neue Kleidung kaufen kann.

Im Film kommen noch weitere offizielle Vertreter der Betriebsleitung zu Wort. Doch wiederholen sich die Aussagen, so daß eine weitere Darstellung nicht lohnt.

Zur Form und Auswertung des Films

Helma Sanders' Film zeigt die Realität des beruflichen und privaten Alltags einer Verkäuferin.

Die Darstellung und die Aussagen der Einzelpersonen können durchaus als allgemeingültig angesehen werden. Deutlich wird die Verflochtenheit und gegenseitige Bedingtheit von Berufs- und Arbeitsleben herausgearbeitet: Ein monotones, außengesteuertes und anstrengendes Berufsleben bedingt das Privatleben der Verkäuferin: Freizeit, die dringend zur physischen und psychischen Erholung benötigt wird, wird durch die Massenmedien strukturiert. Eigeninitiative ist somit kaum vorhanden. Wünsche richten sich auf den Besitz von Wohlstandsgütern und auf Inhalte überkommener bescheidener Glücksvorstellungen (Ehe, Familie, Haushalt), die als abwechslungsreicher als das Berufsleben angesehen werden.

Der Film ist eine eher resignative als kritische Studie der gegenwärtigen Gesellschafts- und Wirtschaftsstruk-

turen. So wird der Widerspruch zwischen der realen sozialen Lage der abhängigen Arbeitnehmer an der Basis der Betriebshierarchie und der Darstellung dieser Situation durch die Betriebsleitung, die 'eine Gemeinsamkeit der Aufgabe und des Ziels zwischen Leitung und Personal' beschwören möchte, nicht expliziert.

Andererseits hat der Film motivierenden Charakter. Er bietet viele Ansatzpunkte zur Diskussion bzw. detaillierten Analyse der Abhängigkeit. Gegebenenfalls sollte er nach der Diskussion noch einmal vorgeführt werden.

Doch genügt die Gegenüberstellung der Beteiligten, der Vergleich der Aussagen, um die Meinungen und Vorstellungen der Leitung als Täuschungen (vielleicht Selbsttäuschungen, vielleicht aber auch bewußte Lügen) zu entlarven.

Arbeitsbogen 3

Angelika Urban's Herkunft

---

1. Persönliche Angaben:

   a) Angelikas Alter:
   b) Schulbildung:
   c) Lehre:
   d) Wie beurteilt sie die Lehrzeit?
   e) Was macht Angelika in der Freizeit?

2. Elternhaus:

   a) Wo wohnen die Eltern?
   b) Wie wohnen sie?
   c) Sprache von Angelika und Eltern?
   d) Welchen Beruf sollte Angelika erlernen?

3. Angelikas Denkweise:

   a) Wie denkt sie über Ehe?
   b) Wie denkt sie über Politik?
   c) Wie denkt sie über den Besuch einer höheren Schule?
   d) Wie denkt A. über die Frau?

Arbeitsbogen 4

Angelika Urban als Verkäuferin

1. Berufswunsch:

   a) Welchen Beruf sollte sie nach dem Willen der Eltern erlernen?

   b) Wer hat ihre Berufswahl beeinflußt?

   c) Welche Beziehung hatte sie schon als Kind zum Verkaufen?

2. Arbeitsplatz:

   a) Was sagt A. über ihren Tagesablauf?

   b) Wie ist der Kontakt zu den Kolleginnen?

   c) Wie empfindet sie die Arbeit im Warenhaus?

   d) Wie gestaltet sie ihre offiziellen Pausen?

   e) Welche Art von Pausen werden zusätzlich als Erleichterung empfunden?

   f) Wie denkt A. über ihre Chefin?

Arbeitsbogen 5

Wie denken die leitenden Angestellten (Abteilungsleiter, Chef, etc.) über das Verkaufspersonal?

---

1. Warum legt der Betrieb so viel Wert auf das Äußere der Verkäuferinnen?

2. Warum erwarten sie von den Verkäuferinnen Freundlichkeit und Höflichkeit?

3. Welche positiven Seiten sieht Angelikas Chefin im Verkäuferinnenberuf?

4. Warum sind die meisten weiblichen Verkäuferinnen an keinem betrieblichen Aufstieg interessiert?

5. Warum findet überhaupt ein "Verkaufstraining" statt?

6. Welche Gründe nennen die Chefs für die Attraktivität des Verkäuferinnenberufes?

T a f e l b i l d 5

Arbeitsplatz der Verkäuferin in der Sicht von	
ANGELIKA U.	ABTEILUNGSLEITER/CHEF
physische Belastung (langes Stehen) psychische Belastung (monotone Tätigkeit, Lärm der Lautsprecher)	sehr anstrengend
wenig Geld (DM 400,- Netto) (Vorstandsmitglieder verdienen DM 40.000,-)	vermeiden Aussage zu diesem Problemkreis
wenig Kontakt zur Kundschaft	großer Kontakt. Umgang mit vielen Menschen
abends: müde und abgeschlafft	abends: Verkäuferinnen gehen befriedigt nach Hause, wenn sie ihrem Auftrag gerecht geworden sind

8. Geplanter Unterrichtsverlauf

Unterrichtsverlauf	Didaktischer Kommentar
1. Phase	
Lehrer nennt den Filmtitel: "Angelika Urban, Verkäuferin, verlobt" Schüler äußern ihre Vermutungen: Angelika wird sicher von der Arbeit, aus dem Privatleben berichten etc. Lehrer: "Nun werden wir im Film nicht nur die Verkäuferin kennenlernen, sondern auch deren Vorgesetzte!"	Dieser Filmtitel ist recht ungewöhnlich. Durch die Reflexion und Diskussion über den Titel kann bei den Schülern eine Erwartungshaltung aufgebaut werden. Zugleich enthält der Titel zwei Bestimmungsstücke (Beruf der A.U., Familienstand), die während der Filmdarbietung besonders beachtet werden sollen. Der für das Verständnis des Films benötigte Aspekt - Darstellung und Selbstdarstellung der leitenden Angestellten des Betriebes - wird als Lehrerimpuls in die Diskussion eingebracht.
2. Phase	
Jeweils ein Drittel der Klasse (ca. 8 - 9 Schüler) erhält den Auftrag, den Film unter einem der genannten Aspekte anzusehen. Filmdarbietung (ca. 31 Minuten) Spontanäußerungen der Schüler	Damit eine effektive Analyse des Films gewährleistet ist, soll er unter 4 Gesichtspunkten betrachtet werden: 1. Welche Informationen werden über Angelikas Privatleben vermittelt? 2. Wie denkt sie und ihre Kolleginnen über den Beruf der Verkäuferin?

Unterrichtsverlauf	Didaktischer Kommentar
	3. Wie werden die leitenden Angestellten (Abteilungsleiter, Chef) dargestellt? 4. Welche Differenzen bestehen zwischen subjektivem und objektivem Sachverhalt?
3. Phase	
Schüler setzen sich in Gruppen zusammen. Jeder erhält ein Tonbandprotokoll, jede Gruppe jeweils einen Arbeitsbogen (Arbeitsbogen 3,4,5).	Da im Film viele Informationen gebracht werden, wird jedem Schüler für die Gruppenarbeit ein Tonbandprotokoll des Films (vgl. Anlage 6) zur Verfügung gestellt. - Die Gruppenarbeit erfolgt arbeitsteilig: Dieses Verfahren ergibt sich aufgrund der verschiedenen Aspekte, unter denen der Film betrachtet wurde. Um eine effektive Gruppenarbeit zu sichern, sollte die Gruppengröße nicht mehr als 4-5 Schüler betragen. Daher wird jeder Themenkomplex von zwei Gruppen bearbeitet.
Die Gruppenleiter berichten über die Arbeitsergebnisse.	Die Kontrolle der Arbeitsergebnisse ist durch die jeweils andere Arbeitsgruppe gewährleistet, die denselben Fragenkomplex bearbeitet. Die Gruppenleiter wechseln sich nach jeder beantworteten Frage ab. Durch die Darstellung der Arbeitsergebnisse werden auch diejenigen Schüler angesprochen, die sich mit den beiden anderen Fragekomplexen beschäftigt haben.

4. Phase	
Lehrer schreibt Überschrift des Tafelbildes 5 an. Schüler nennen die sich widersprechenden Aussagen und tragen sie in das Tafelbild ein. Lehrer lenkt durch Impulse.	Dieser stumme Impuls lenkt die Schüler auf die sich teilweise widersprechenden Darstellungen des Arbeitsplatzes einer Verkäuferin durch leitende Angestellte und die Verkäuferinnen selbst.
Schüler diskutieren das Ergebnis und versuchen, die Ursachen zu ergründen.	Die sachliche(unpolemische) Gegenüberstellung der Aussagen deckt die Täuschung (vielleicht Selbsttäuschung) der Betriebsleitung auf: Die kleinen Angestellten werden nur als möglichst billige Arbeitskraft zur Erreichung größtmöglichen Umsatzes eingesetzt. Man ist sich jedoch des Anspruchs auf Arbeitszufriedenheit auch dieser Gruppe von Arbeitnehmern bewußt und behauptet, eben diese Arbeitszufriedenheit wäre immanent vorhanden, wenn nur der Arbeitnehmer seine "Aufgabe richtig" erfülle.

8./9. Stunde

1. Stundenziel : Die Schüler sollen Kenntnis von Konflikten zwischen den Verkäuferinnen erhalten.

2. Thema : Betriebsjubiläum

3. Feinziele :
   1. Die Schüler sollen Kriterien für gutes bzw. schlechtes Betriebsklima nennen können.
   2. Die Schüler sollen mögliche Konflikte unter dem Verkaufspersonal ermitteln und im Hinblick auf die Interessenlage der Betroffenen analysieren können.
   3. Die Schüler sollen Interviewtechniken erlernen und anwenden können.

4. Methode : Partnerarbeit, Rollenspiel

5. Medien : Tonbandgerät, Tafel

6. Geplantes Tafelbild

T a f e l b i l d 6

Betriebsklima	
g u t	s c h l e c h t
- netter Chef	- strenger, launischer Chef
- gute Zusammenarbeit	- Konkurrenz unter den Kollegen
- Kollegen fehlen kaum	- häufiges Fehlen der Kollegen
- fast keine Kontrolle durch den Chef	- harte Kontrolle durch Chef u. Abteilungsleiter
- private Kontakte mit den Kollegen auch nach Dienstschluß	- unpersönliche Atmosphäre
- gute Bezahlung	- schlechte Bezahlung

T a f e l b i l d 7

Konflikte zwischen dem Verkaufspersonal

1) Unpünktlichkeit

2) Arbeitskraft schonen

3) Überziehen der Pausen

4) geringes Interesse am Betrieb (Verkauf)

5) "Radfahrer"

6) unterschiedliche Bezahlung

7)

7. Geplanter Unterrichtsverlauf

1. Phase:

- Lehrer schildert folgende Situation:
  Ein Rundfunksprecher will anläßlich eines 25-jährigen Betriebsjubiläums eine Reportage über die Arbeitszufriedenheit im Betrieb machen. Dabei soll das Verkaufspersonal interviewt werden.

- Lehrerimpuls:
  Überlegt mit Eurem Nachbar, welche Fragen Ihr stellen würdet, um etwas über das Betriebsklima zu erfahren!

2. Phase:

- Partnerarbeit:
  Sammeln geeigneter Fragen und deren Antworten
  Strukturierung des Interviews.

- Interview:
  Jede Gruppe interviewt eine andere Gruppe (Tonbandaufzeichnung für die Diskussion).

- Diskussion über Interviewtechnik und Argumentation.

3. Phase:

- Auswertung der Interviews im Hinblick auf gutes bzw. schlechtes Betriebsklima (29)
  (Tafelbild 6).

- Sammlung der Interessenkonflikte der Verkäufer untereinander (Tafelbild 7).

- Herausarbeiten der Ursachen der Interessenkonflikte.

Texte der Rollenspiele

(nach Tonbandaufzeichnung)

a) Bsp. 1: Uwe K. interviewt Monika M.

Uwe : Fräulein M., Ihr Betrieb hat heute 25-jähriges Jubiläum! Wie lange arbeiten Sie schon hier?

Monika: 3 Jahre!

Uwe : Gefällt es Ihnen hier?

Monika: Ja!

Uwe : Wie ist der Chef?

Monika: Ach, ganz nett!

Uwe : Und wie kommen Sie mit Ihren Kolleginnen aus?

Monika: Mit einigen sehr gut, mit anderen überhaupt nicht!

Uwe : Warum kommen Sie mit einigen überhaupt nicht aus?

Monika: Ach, wissen Sie, die sind so typische Radfahrer; die petzen alles dem Chef!

Uwe : Was denn zum Beispiel?

Monika: Wenn ich zum Beispiel morgens nicht pünktlich hier bin, dann weiß das nach ein paar Stunden schon der Chef!

Uwe : Was gefällt Ihnen besonders hier?

Monika: Das kann man auf Anhieb so schlecht sagen!

Uwe : Überlegen Sie doch mal!

Monika: Bis auf zwei Kolleginnen komme ich mit den anderen gut hin. Wir verstehen uns gut und sind auch außerhalb der Arbeitszeit zusammen!

Uwe : Vielen Dank, Fräulein M.!

b) Bsp. 2: Rainer W. interviewt Manuela H.

Rainer : Der SFB will über das 25-jährige Jubiläum Ihres Betriebes berichten. Kann ich Ihnen einige Fragen stellen?

Manuela : Bitte schön!

Rainer : In welcher Abteilung arbeiten Sie?

Manuela : In der Damenoberbekleidung.

Rainer : Gefällt Ihnen die Arbeit?

Manuela : Eigentlich ja; mir macht der Umgang mit der Kundschaft viel Spaß!

Rainer : Wie ist die Zusammenarbeit mit Ihren Kolleginnen?

Manuela : Nicht immer gut!

Rainer : Was ist denn zum Beispiel nicht immer gut?

Manuela : Einige sind sehr fleißig, daß der Chef sie lobt! Ich aber strenge mich gar nicht so an!

Rainer : Was meinen Sie damit! Können Sie das etwas näher erklären?

Manuela : Ich tue nur das Nötigste; ich will mich doch nicht kaputt machen! Für den Chef? - Nee! Der sollte mehr tun!

Rainer : Verdienen die fleißigen Kollegen mehr im Monat als Sie?

Manuela : Nein!

Rainer : Würden Sie den Betrieb wechseln?

Manuela : Nur dann, wenn ich mehr im Monat bezahlt bekäme.

Rainer : Was gefällt Ihner überhaupt nicht am Betrieb?

Manuela : Die lange Arbeitszeit und das Radfahren einiger Kolleginnen.

Rainer : Vielen Dank und ein schönes Fest!

10./11. Stunde

1. Stundenziel : Die Schüler sollen Beobachtungskategorien für das Praktikum zusammenstellen.

2. Thema : Praktikumsvorbereitung

3. Feinziele :
   1. Die Schüler sollen aus vorgegebenen Situationen die beobachtbaren Momente des sozialen Geschehens ableiten können.
   2. Die Schüler sollen Frage- und Beobachtungstechniken kennen und anwenden können.

4. Methode : Gruppenarbeit, Rollenspiel

5. Medien : Tonbandgerät, Tafel

6. Geplantes Tafelbild: siehe nächste Seite

Tafelbild 8:

Verkäufer

Konflikte zwischen

Kunde	Verkäufer	Abteilungsleiter Chef
1) Begrüßung des Kunden/ Empfang des Kunden	1) Beliebtheit von Verkäufern in der Abteilung	1) Beurteilung des Chefs
2) Beratung des Kunden	2) Umgangston	2) Umgangston
3) Beeinflussung des Kunden zum Kauf	3) Einsatz der Verkäufer (Lager, Verkauf, Kasse)	
4) Vorlegen der Ware	4) Monatslohn	
5) Beschwerde von Kunden	5) Aufstieg der Verkäufer (Abteilungsleiter)	
	6) Zusammenarbeit	

7. Geplanter Unterrichtsverlauf

1. Phase:

- Bekanntgabe der zur Verfügung stehenden Einsatzplätze der Schüler während des Praktikums.
- Zielangabe: Zusammenstellen der Beobachtungskategorien.
- Einteilung in 6 Gruppen: je 2 Gruppen bearbeiten denselben Themenkomplex

  (1. + 2. Gruppe: Konflikte: Verkäufer - Kunde)
  (3. + 4. " : " : Verkäufer - Verkäufer)
  (5. + 6. " : " : Verkäufer - Abteilungsleiter)

2. Phase:

- Gruppenarbeit; Lehrer nimmt am Gespräch der Arbeitsgruppen teil.
- Sammlung der Ergebnisse an der Tafel (vgl. Tafelbild 8); Anschrieb erfolgt stichwortartig durch die Schüler.
- Bewertung der Kategorien nach dem Schwierigkeitsgrad der Ermittlung.

3. Phase:

- Formulierung der Beobachtungskategorien in Frageform (in Gruppen) - vgl. Arbeitsbogen.
- Simulation der Interviewtechnik bzw.der Beobachtung an dem künftigen Praktikumsplatz (mit Tonband).
- Diskussion über den organisatorischen Ablauf des Praktikums.

Beobachtungsaufgaben für deinen Arbeitsplatz in der Abteilung

1. Verhältnis: Verkäufer - Kunde

- Wie wird der Kunde von der Verkäuferin empfangen?
- Wie wird der Kaufentschluß des Kunden beeinflußt?
- Welche Argumente werden bei der Beratung des Kunden verwendet?
- Warum wird die Ware dem Kunden vorgelegt? Und wie?
- Wie reagiert die Verkäuferin auf die Beschwerden von Kunden?

2. Verhältnis: Verkäufer - Verkäufer

- Weshalb sind einige Verkäufer in der Abteilung beliebt?
- Wie ist der Umgangston unter den Verkäuferinnen?
- Werden die Verkäufer überall gleich eingesetzt? (z.B. Lager, Kasse, Verkauf, usw.)
- Ist der Monatslohn bei allen Verkäufern gleich oder verschieden?
- Arbeiten die Verkäuferinnen gut zusammen oder weniger gut?
- Sind die Verkäuferinnen an einem Aufstieg (z.B. zum Abteilungsleiter) interessiert?

3. Verhältnis: Verkäufer - Abteilungsleiter/Chef

- Wie spricht der Abteilungsleiter die Verkäufer an? (Du, Sie)
- Warum ist der Abteilungsleiter beliebt/nicht beliebt?
- Wie ist der Ton des Abteilungsleiters zu den Verkäufern? (freundlich - kommandierend - kameradschaftlich - zurückhaltend)
- Wie verhält sich das Verkaufspersonal, wenn der Chef durch die Abteilung geht?
- Wie wird der Chef vom Verkaufspersonal beurteilt? (liebevoll, gerecht, streng, usw.)

4. Weitere Beobachtungsaufgaben

- Wechselt das Verkaufspersonal häufig? Warum?
- Welche Vergünstigungen haben die Angestellten im Betrieb? (günstige Einkaufmöglichkeiten, Sonderurlaub, finanzielle Hilfe in Notsituationen, kostenlose Weiterbildung, usw.)
- Sind die Verkäufer mit ihrem Lohn zufrieden?
- Werden die gesetzlich geregelten Eßpausen eingehalten?

4.2.2. Durchführung des Praktikums

a) Organisatorische Aspekte:

Das Praktikum fand in der ersten Hälfte des 9. Schuljahres statt (24. Mai - 10. Juni 1972). Die Schüler wurden am ersten Tag von der Geschäftsleitung freundlich begrüßt und im Anschluß daran von einem Abteilungsleiter durch den Betrieb geführt. Dabei lernten die Schüler bereits die unterschiedlichen Bereiche des Warenhauses kennen (Lagerhaltung, Personalbüro, Verkauf). Der Hausinspektor informierte über die Schutzbestimmungen für Jugendliche und die Unfallverhütungsvorschriften. Nachdem alle Schüler Arbeitskittel, Essensmarken und ein Kleiderspind erhalten hatten, wurden sie - entsprechend ihren Wünschen - in die von der Geschäftsleitung zur Verfügung gestellten Arbeitsplätze eingewiesen. Meist waren jeweils zwei Schüler in einer Abteilung tätig, so daß dadurch die ersten Kontaktschwierigkeiten mit dem Verkaufspersonal reduziert wurden.

Jeder Schüler wurde einer Verkäuferin zugeteilt, die für die Tätigkeit der Schüler am Arbeitsplatz verantwortlich war. Der von uns aufgestellte Plan, jeder Schüler soll während des ganzen Praktikums in der gleichen Abteilung bleiben, konnte größtenteils realisiert werden. Jedoch mußten wir aus pädagogischen Gründen nach einer Woche drei Schüler in eine andere Abteilung schicken, da die jeweilig verantwortlichen Verkäufer den Schülern gegenüber so aggressiv waren, daß die Schüler bisweilen Schikanen ausgesetzt waren (Lagerarbeit, Auffüllen der Regale mit Ware, stundenlanges Sortieren und Etikettieren von Ware).

Die tägliche Anwesenheit der Schüler betrug sechs (Zeit-)Stunden. Sie waren in der ersten und dritten

Woche jeweils von 9 - 15,oo Uhr, in der zweiten Woche von 12.30 - 18.30 Uhr im Betrieb. Unterbrochen wurde die Arbeitszeit zum Frühstück und zum Mittagessen für jeweils eine halbe Stunde. Die Essenszeiten mußten strikt eingehalten werden, da die Kantine relativ klein und einem Massenandrang nicht gewachsen war.

b) Inhaltliche Aspekte

Die Erkundung der inhaltlichen Problematik erfolgte auf zweierlei Art: einmal durch formelle Diskussionen im Klassenverband, zum anderen durch informelle Gespräche während der Arbeitszeit bzw. durch gezielte Beobachtung am Arbeitsplatz.

In Absprache mit der Geschäftsleitung waren 4 offizielle Diskussionen geplant:

- Gespräch mit dem Geschäftsführer über Ziel und Aufbau des Warenhauses
- Gespräch mit dem Betriebsrat
- Gespräch mit einer im Betrieb ausgebildeten Verkäuferin und einem Auszubildenden über Fragen der Berufsausbildung und Berufsfortbildung im Einzelhandel
- Podiumsdiskussion unter Beteiligung der Geschäftsleitung, eines Abteilungsleiters und einer Verkäuferin zum Abschluß des Praktikums über verschiedene offengebliebene Fragen.

Bis auf das Gespräch mit dem Betriebsrat fielen die übrigen Diskussionen aus den verschiedensten Gründen aus:
Das bereits begonnene Gespräch mit dem Geschäfts-

führer wurde bereits nach 10 Minuten abgebrochen, da der Chef plötzlich abberufen wurde; sein Vertreter, den wir um die Fortführung des Gesprächs bater, lehnte aus uns nicht stichhaltig erscheinenden Gründen ab. Trotz intensiven Bemühens konnte aus "zeitlichen" Gründen kein neuer Termin anberaumt werden. Stattdessen vertröstete uns der Geschäftsführer auf die Podiumsdiskussion, an der er selbstverständlich teilnehmen würde.

Auch das Gespräch über Fragen der Berufsausbildung und Berufsfortbildung wurde kurzfristig abgesagt, da die von der Geschäftsleitung für die Diskussion delegierte Verkäuferin nach deren Auskunft "plötzlich nicht wollte", eine Ersatzperson war in Anbetracht der kurzen Zeit sowieso nicht vorhanden. Die für die Diskussion bestimmte Auszubildende war an diesem Tag nicht im Betrieb. Sie war in der Berufsschule. Der Versuch, einen neuen Termin anzusetzen, blieb ohne Erfolg.

Die Schüler, mittlerweile ärgerlich über die mangelnde offizielle Gesprächsbereitschaft der Betriebsangehörigen, warteten mit Spannung auf die für den vorletzten Tag des Praktikums geplante Podiumsdiskussion. Diese war uns seitens der Betriebsleitung fest zugesagt worden. Da sich während des Praktikums eine Fülle von Fragen und Problemen angesammelt hatte, hatten wir mit den Schülern die Diskussion vorstrukturiert. Folgende Themenkomplexe sollten angesprochen werden:

- Gründe für die Misere der Auszubildenden im Einzelhandel
- Möglichkeiten und Grenzen des innerbetrieblichen Aufstiegs
- Kriterien für einen gerechten Lohn.

Zur Diskussion erschien lediglich der Personalchef; er müsse dem Auditorium mitteilen, daß die geplanten Diskussionsteilnehmer zur Zeit im Betrieb dringend gebraucht würden;das müsse man doch entschuldigen. Der Geschäftsführer sei ja morgen - am letzten Tag des Praktikums - sowieso anwesend.

Bei Kaffee und Kuchen äußerte sich der Geschäftsführer positiv über die Praktikanten. Sie seien sehr eifrig und höflich den Betriebsangehörigen gegenüber gewesen. Er würde sich freuen, wenn einige Schüler eine Lehre in diesem Betrieb absolvieren würden. Zur Beantwortung von Fragen kam es schließlich nicht mehr, da seine Anwesenheit zeitlich begrenzt war.

Diesen Fehlschlägen gegenüber muß insbesondere die Diskussion mit dem Vorsitzenden des Betriebsrates und seinen beiden Stellvertretern lobend erwähnt werden. Die offene Gesprächsbereitschaft der Betriebsratmitglieder wurde lediglich durch die zeitweilige Anwesenheit des Personalchefs getrübt. Diesem Umstand ist auch die Ablehnung des Betriebsratsvorsitzenden, die Diskussion auf dem Tonband mitzuschneiden, zuzuschreiben.

Nach der Erläuterung des neuen Betriebsverfassungsgesetzes skizzierte der Vorsitzende des Betriebsrats die konkreten Aufgaben in diesem Warenhaus (z.B. Überprüfung von Kündigungen der abhängig Arbeitenden, Mitbestimmung der innerbetrieblichen Beförderung, Zusammenarbeit mit der Gewerkschaft). Diese - schwerpunktmäßig als Informationsvermittlung geplante - Veranstaltung schloß mit der Feststellung des Vorsitzenden, daß Betriebsrat und Geschäftsleitung harmonisch zusammenarbeiten; Konflikte seien bisher selten aufgetreten. Die Frage eines Schülers, ob der Betriebsrat die Notwendigkeit für seine Existenz sehe, wurde mit dem Hinweis auf das Be-

triebsverfassungsgesetz scharf zurückgewiesen.

Neben diesen vorgesehenen Diskussionen hatten die Schüler die Aufgabe, anhand des in der 10./11. Stunde aufgestellten Fragenkataloges die betrieblichen Sozialbeziehungen zu erkunden. Die Schwierigkeit dieses Vorhabens bestand darin, daß dieser Arbeitsbogen nicht in die Hände der leitenden Angestellten des Betriebes gelangen durfte. Aus diesem Grunde erhielten alle Schüler ein Praktikumsheft, in das sie ihre Beobachtungen und Ergebnisse der Interviews eintragen sollten.

Um eine gezielte Erkundung zu gewährleisten, wurde organisatorisch so verfahren, daß die Schüler täglich in einem bestimmten Zeitraum (meist vor der Frühstückspause) ihre Beobachtungen und - soweit möglich - Interviews durchführen sollten und im Anschluß daran sich in dem von der Geschäftsleitung zur Verfügung gestellten Aufenthaltsraum versammelten, um darüber zu berichten und Notizen zu machen. Da die Schüler an den Samstagen nicht arbeiteten, stand diese Zeit für die Systematisierung und Aufarbeitung der Notizen zur Verfügung. Während sich die Schüler - unserem Vorschlag entsprechend - in der ersten Woche lediglich auf die Verhaltensbeobachtung beschränkten, begannen sie im zweiten Abschnitt des Praktikums mit ihren "Interviews". Diese ereigneten sich nach Aussagen der Schüler in einem lockeren Gespräch. Die anfängliche Skepsis einiger Verkäuferinnen gegenüber direkten Fragen konnte durch die verantwortlichen Praktikumsleiter (Klassenlehrer und Verfasser) ausgeräumt werden. Die Schüler wurden umfangreich über die Aufgaben einer Verkäuferin informiert; Informationen über Fragen der Berufsausbildung und Berufsfortbildung waren sehr spärlich, da die meisten Verkäuferinnen als

angelernte Kräfte arbeiteten.

Recht offen berichteten die Verkäuferinnen über Konflikte mit dem Abteilungsleiter, aber auch Konflikte mit der Kundschaft wurden ausführlich thematisiert. Über ihre Kolleginnen wollten sich die Befragten nicht so freimütig äußern. Wir baten die Schüler, diese Fragen künftig nicht mehr zu stellen, stattdessen sollten sie diese am Ort selbst beobachten. Die Frage nach dem individuellen Monatslohn wurde nur einer Schülerin beantwortet. Alle Befragten wiesen auf die tarifliche Entlohnung hin, die nach dem Ermessen des Abteilungsleiters unter Zustimmung der Geschäftsleitung vereinbart werde. Die Verkäufer seien zu Stillschweigen darüber verpflichtet.

c) Konsequenzen für die unterrichtliche Auswertung des Praktikums

Das Praktikum, das den Schülern insgesamt sehr viel Spaß gemacht hat, ließ jedoch noch viele Fragen offen, die in der Auswertungsphase thematisiert werden mußten. Gemeinsam mit den Schülern diskutierten wir nach Abschluß des Praktikums über die noch zu behandelnden Themen. Dabei wurden ausschließlich die Vorschläge der Schüler aufgegriffen und folgendermaßen strukturiert:

- Da die schriftlichen Aufzeichnungen der Schüler sehr umfangreich waren, einigte man sich darauf, diese zunächst in Form von Gruppenarbeit auszuwerten (1./2. Doppelstunde). Im Zusammenhang damit war eine Klärung der Ursachen sozialer Konflikte intendiert.

- Da die geplanten offiziellen Diskussionen nicht zustande gekommen waren, entstand seitens der

Schüler der Wunsch, einen Geschäftsführer zu einer Diskussion in die Schule einzuladen. Noch während des Praktikums konnten wir auf privater Basis dafür einen Personalchef eines anderen Warenhauses, das jedoch zu demselben Konzern gehört, zu einer "privaten" Diskussion gewinnen (3./4. Doppelstunde). Dabei sollten die bereits festgelegten Themenkomplexe andiskutiert werden.

- Da in dem Betrieb nur 6 Auszubildende arbeiteten, diese vormittags meist in der Berufsschule bzw. innerbetrieblich unterrichtet wurden, hatten die Praktikanten fast gar keine Möglichkeiten, sich über ihre Probleme zu informieren. Die Schüler waren weniger an der konkreten Ausbildung als Verkäuferin bzw. Einzelhandelskaufmann interessiert, ihr Interesse galt vielmehr den rechtlichen Problemen der Auszubildenden (5./6. Doppelstunde). Leider war es uns nicht möglich, einen Auszubildenden als Gesprächspartner für den Unterricht zu gewinnen.

- Schon während des Praktikums wurde von einigen Schülern die Frage der innerbetrieblichen Mitbestimmung aufgeworfen. Dieses Interesse resultierte aus ihren Beobachtungen: So hatten sie beispielsweise mehrfach Konflikte zwischen Verkäuferinnen und dem Abteilungsleiter erlebt mit dem Ergebnis, daß sich meist die Interessen des Abteilungsleiters durchsetzten. Die Aggressivität der Verkäuferinnen nach solchen Konflikten bekamen jedoch ihre Kolleginnen zu spüren. Die Frage eines Schülers, inwieweit man sich dagegen wehren könnte, sollte im Rahmen des Unterrichts thematisiert werden (7./8. Doppelstunde)

- In der für die Auswertung zur Verfügung stehenden letzten Doppelstunde (9./10. Stunde) wollten die Schüler die Frage diskutieren, warum ein Geschäftsführer so mächtig sei. Dahinter verbirgt sich die grundsätzliche Frage nach den Ursachen betrieblicher Sozialkonflikte. Der Verfasser war sich von vornherein darüber im klaren, daß diese Problematik hier nur angebahnt werden konnte.

4.2.3. Auswertung des Praktikums

1./2. Stunde

1. Stundenziel : Die Schüler sollen erkennen, daß die von ihnen einzeln beobachteten Konflikte allgemein erfahrbare (typische) soziale Konflikte sind.

2. Thema : Sozialkonflikte im Warenhaus

3. Feinziele :
   1. Die Schüler sollen die unterschiedlichen Interessen der Konfliktpartner im Warenhaus nennen und darstellen können.
   2. Die Schüler sollen soziale Konflikte als Interessenkonflikte definieren können.
   3. Die Schüler sollen erkennen, daß soziale Konflikte nicht nur im Warenhaus, sondern auch in anderen Betrieben auftreten.

4. Methode : Gruppenarbeit, Rollenspiel, Diskussion, Tafel arbeit.

5. Medien : Praktikumshefte der Schüler, Tonbandaufzeichnungen

6. Geplantes Tafelbild: siehe Tafelbild 9 (nächste Seite)

Tafelbild 9

Konflikte zwischen Abteilungsleiter - Verkäufer	Konflikte zwischen Verkäufer - Verkäufer	Konflikte zwischen Kunde - Verkäufer
1. Körperliche Belastung	1. Unterschiedliche Vorbildung (gelernte - ungelernte Verkäufer)	1. Umtausch
2. Einteilung der Pausen	2. Konkurrenz (Besetzung einer Stelle, Prämie)	2. Beraten/Beeinflussung
3. Sonderurlaub	3. Lohn (unterschiedliche Bezahlung)	3. Bedienung
4. Aufbau des Verkaufsstandes	4. Arbeitstempo	4. Umgangston
5. Bedienung des Kunden	5. Verkaufstätigkeit - Lagertätigkeit	5. Beschwerden
6. Umgangston	6. Bevorzugung einier Verkäufer durch den Chef	6. Ansprechen des Kunden
7. Umsatz		
8. Kontrolle der Verkäuferin		
9. Auswahl der Ware		

Interessenkonflikte im Warenhaus entstehen zwischen Gruppen oder einzelnen Personen mit unterschiedlichen Interessen, und zwar zwischen

1. Vorgesetzten - Untergebenen (Abteilungsleiter - Verkäufer)
2. Angestellten - Angestellten (Verkäufer - Verkäufer)
3. Betriebsangehörigen - außerbetrieblichen Gruppen (Verkäufer - Kunde)

Ursache der Konflikte ist die unterschiedliche Stellung in der Betriebshierarchie und der damit verbundenen unterschiedlichen Macht.

7. Geplanter Unterrichtsverlauf

1. Phase:

- Abspielen des Tonbandprotokolls der 8./9. Stunde Stunde des vorbereitenden Unterrichts.
- Vergleich mit im Praktikum erlebten Konflikten.
- Überleitung zu den während des Praktikums angefertigten Notizen der Schüler (Praktikumshefte).

2. Phase:

- Arbeitsteilige Gruppenarbeit: Ordnen der schriftlichen Aufzeichnungen nach folgenden Gesichtspunkten:
  1. Konflikte aufgrund echten Verschuldens
  2. Konflikte bedingt durch die unterschiedlichen Interessen
- Auswertung der Gruppenarbeit (Tafelprotokoll):
  a) Einteilung der Konflikte nach der sozialen Stellung der Beteiligten (Lehrling - Verkäufer - Abteilungsleiter/Chef)
  b) Einteilung der Konflikte zwischen Betriebsangehörigen und außerbetrieblichen Gruppen (Verkäufer-Kunde)
- Erarbeitung der Definition "sozialer Konflikt": Soziale Konflikte sind Interessenkonflikte. Sie treten in jedem Betrieb auf zwischen Gruppen oder einzelnen Personen, und zwar als Folge der unterschiedlichen Stellung in der Betriebshierarchie und der damit verbundenen unterschiedlichen Machtbefugnis.

3. Phase:

- Wiederholung des Rollenspiels:
  Interview durch einen Reporter beim 25-jährigen Jubiläum (Vgl. Tonbandprotokoll)
- Auswertung des Rollenspiels
- Vergleich der beiden Rollenspiele vor und nach dem Praktikum.

Ergebnisse der Arbeitsgruppe 3:
Konflikte zwischen Verkäufer - Abteilungsleiter

1. Schwere Pakete heben beim Auspacken der Ware.
2. Die Pauseneinteilung des Abteilungsleiters paßt Verkäuferinnen nicht immer.
3. Das Aufräumen des Verkaufsstandes vor Geschäftsschluß wird nicht gern gesehen.
4. Anordnung der Ware: die letzte Entscheidung hat der Abteilungsleiter.
5. Der Ton des Abteilungsleiters ist häufig sehr bestimmend.
6. Der Abteilungsleiter duldet fast keine Kritik, wenn er mal was falsch gemacht hat.
7. Das plötzliche Erscheinen des Abteilungsleiters wird als Kontrolle empfunden.
8. Der Abteilungsleiter belauscht Verkaufsgespräche, indem er so tut, als ob er auch Kunde ist.
9. Der Abteilungsleiter hat es nicht gern, wenn die Verkäuferinnen herumstehen und miteinander reden oder privat telefonieren.
10. Wenn eine Verkäuferin zu spät kommt:
    - brüllt er die Verkäuferin vor den Kollegen an
    - läßt die Zeit nacharbeiten
    - kürzt die Pausen
    - schickt die Verkäuferin ins Lager.
11. Wenn eine Verkäuferin für einen bestimmten Tag frei haben will (Arztbesuch), ist das von der Laune des Abteilungsleiters abhängig, ob er zustimmt oder nicht.
12. Wenn eine Verkäuferin frech wird, brüllt der Abteilungsleiter sie an.
13. Wenn Sonderangebote nicht so schnell verkauft werden, macht er die Verkäuferin verantwortlich, weil sie zu wenig Reklame dafür gemacht habe.
14. Der Abteilungsleiter ist sauer, wenn alte Ware nicht schnell verkauft wird.

15. Wenn ein Kunde sich für einen Gegenstand sehr interessiert, sollen die Verkäufer auf den Kunden so lange einreden, bis er kauft.

16. Obwohl der Abteilungsleiter weiß, daß einige Artikel nicht so gut gehen, bestellt er immer wieder.

17. Wenn mal wenig zu tun ist, so schickt der Abteilungsleiter einige Verkäuferinnen ins Lager.

18. Der Abteilungsleiter hilft nur dann im Verkauf, wenn der Chef durchs Haus geht. Sonst kommandiert er nur.

Ergebnisse der Arbeitsgruppe 4

Konflikte zwischen Verkäufer - Verkäufer

1. Einige Verkäuferinnen werden vom Chef besonders freundlich behandelt (bekommen den freien Tag, wann sie wollen; können zum Essen gehen, ohne den Chef zu informieren).

2. Fräulein B. hat die ganze Nacht gefeiert, war am anderen Tag zu allen Kollegen unfreundlich.

3. Die gelernten Verkäufer kommandieren die ungelernten herum, müssen öfter die Waren auspacken.

4. Unterschiedliche Bezahlung der Verkäufer, obwohl sie die gleiche Tätigkeit machen.

5. Herrenoberbe kleidung: jeder versucht, den anderen die Kundschaft wegzuschnappen.

6. Herrenoberbekleidung: die Verkäufer, die schon länger bei der Firma sind, verkaufen die teureren Sachen (Mäntel, Anzüge, Pelze), die anderen dürfen die billigeren (Hosen, Jacken) verkaufen.

7. Einige arbeiten zu langsam, daß sich die anderen darüber ärgern, weil sie ihre Arbeit mitmachen müssen.

8. Fräulein F. kam zu spät und wollte, daß die anderen Verkäuferinnen dem Chef gegenüber behaupten, daß sie schon da ist.

9. Zwei Verkäufer machen zusätzlich zu den Eßpausen weitere Pausen (auf der Toilette, in der Kantine, im Lager).

10. Einige Verkäuferinnen wollen nie im Lager arbeiten.

11. Die Stelle des Substituten soll besetzt werden: zwei Verkäuferinnen möchten diese Stelle haben.

12. Einige Verkäuferinnen petzen beim Chef.

13. Eine Verkäuferin ordnet die Ware nicht ordentlich ein; der Chef sieht das und macht alle dafür verantwortlich.

14. Fräulein M. ist zu jedem Kunden höflich, Fräulein B. nur zu denen, die etwas kaufen wollen.

15. Frau K. ist in der Gewerkschaft; die anderen finden sie zu kritisch. Sie legt sich dauernd mit dem Chef an.

Ergebnisse der Arbeitsgruppe 6:
Konflikte zwischen Kunde - Verkäufer

1. Ein Kunde wird frech zur Verkäuferin; die Verkäuferin brüllt zurück.

2. Fräulein K. hat keine Warenkenntnis, behauptet aber, daß dies Leder echt sei.

3. Ein Kunde kommt und behauptet, die Verkäuferin habe ihm was Falsches verkauft; will den Gegenstand umtauschen.

4. Ein Kunde will alles ganz genau wissen; als die Verkäuferin sagt, sie wisse das nicht so genau, sagt er: "Das ist ja ein toller Kundendienst!"

5. Ein Kunde will beraten werden; als die Verkäuferin alles gezeigt und gesagt hat, geht er ohne ein Wort zu sagen weg.

6. Fräulein K. läßt dem Kunden gar keine Zeit, die Waren anzusehen; sie stürzt sich sofort auf ihn und ist dann beleidigt, wenn er nicht kauft.

7. Einige Kunden wollen immer sofort bedient werden; wenn das die Verkäuferinnen nicht tun, kaufen sie nicht oder brüllen sie an.

8. Kunden, die nicht genau wissen, was sie kaufen sollen, werden meist einseitig beraten.

Text des Rollenspiels nach dem Praktikum

(nach Tonbandaufzeichnung)

Rainer W. interviewt Manuela H.

Rainer : Frl. M., ich bin vom SFB und will über ihren Betrieb einen Bericht machen. Würden sie uns bitte einige Fragen beantworten?

Manuela : Ja, wieso nicht!?

Rainer : Frl. M., ihr Betreib hat heute 25-jähriges Jubiläum. Ich hätte gern gewußt, ob sie sich in dem Betrieb wohl fühlen!

Manuela : Wenn sie so fragen, dann sage ich "ja".

Rainer : Können sie das etwas genauer sagen?

Manuela : Ja, ich will's versuchen!
Unser Betrieb hat viele Angestellte, und da kommt es häufig zu Reibereien!

Rainer : Können sie ein Beispiel nennen?

Manuela : Das wollte ich gerade tun! Einen großen Streit hatten wir gerade vor einer Woche. Einige Verkäuferinnen sind schon ziemlich lange hier und verdienen nicht so viel, wie zwei Kolleginnen, die erst sechs Monate hier sind!

Rainer : Finden sie das richtig, daß die Verkäuferinnen nicht den gleichen Lohn bekommen?

Manuela : Teils ja, teils nein!

Rainer : Bitte etwas genauer!

Manuela : Einige Verkäuferinnen machen so guten Umsatz, daß der Chef den Monatslohn erhöht hat!

Rainer : Ist das nicht richtig, daß diese Kolleginnen mehr verdienen?

Manuela : Ja, schon! Aber nun muß ich ihnen auch sagen, daß diese Kolleginnen nur verkaufen, während die anderen Ware auszeichnen müssen und die Regale auffüllen. Und diese Arbeit ist genau so wichtig! Von daher sollten alle den gleichen Lohn bekommen! Das wäre gerecht!

Rainer : Nun eine andere Frage!
Wechselt das Verkaufspersonal häufig?

Manuela : Das weiß ich nicht so genau! In unserer Abteilung kaum! Aber gerade in der Damenoberbekleidung sehe ich immer neue Leute!

Rainer : Wissen sie vielleicht, warum das dort so ist?

Manuela : Ich glaube schon; man hört, daß die alten Verkäufer die neuen immer wieder hinausekeln! Nur weil sie hinter den Prämien her sind!

Rainer : Können sie das etwas ausführlicher erklären?

Manuela : In der Herren- und Damenoberbekleidung erhält jeder Verkäufer für jedes verkaufte Stück eine Prämie. - Die jungen Verkäufer dürfen nur Hosen oder Jacken verkaufen, die alten Verkäufer verkaufen nur Anzüge und Mäntel!

Rainer : Ja, ist die Prämie nicht gleich groß?

Manuela : In Prozenten ja, aber Mäntel und Anzüge sind meist teurer als Hosen oder Jacken! Daher haben die alten Verkäufer jeden Monat mehr Prämie als die anderen.

Rainer : Vielen Dank!

3./4. Stunde

1. Stundenziel : Die Schüler sollen im Gespräch mit dem Personalchef eines großen Warenhauses Probleme des Einzelhandels aus der Sicht des leitenden Angestellten kennenlernen.

2. Thema : Ist das Warenhaus als Arbeitsstätte attraktiv?

3. Vorbemerkungen

Diese Diskussion ist insofern von großer Bedeutung, als Herr M. - Personalchef eines großen Warenhauses - uns gegenüber versprochen hat, alle von den Schülern gestellten Fragen möglichst exakt zu beantworten. Die während des Praktikums geplante Diskussion mit dem Geschäftsführer konnte aus "zeitlichen" Gründen nicht stattfinden, so daß dies nun nachgeholt werden kann.

Eine konkrete Vorbereitung durch den Lehrer fand nicht statt, weil sich durch die während des Praktikums ausgefallenen Informationsveranstaltungen eine Menge Fragen ergeben hatten, auf die die Schüler nur unbefriedigende bzw. keine Antworten erhalten hatten.

Einen Tag vor Beginn der Diskussion wurden noch einmal die während des Praktikums aufgestellten Fragen (vgl. 4.3.3.2.) thematisiert und problematisiert:

- Gründe für die Misere der Auszubildenden im Einzelhandel;
- Möglichkeiten und Grenzen des innerbetrieblichen Aufstiegs;
- Kriterien für einen gerechten Lohn.

Eine weitere Vorbereitung der Schüler bestand darin, sich als Hausaufgabe zu jedem Themenkomplex zwei Fragen zu überlegen, um diese gegebenenfalls in der Diskussion stellen zu können.

Bleibt noch zu erwähnen, daß Herr M. uns bat, weder seinen Arbeitsplatz (Name des Betriebs), noch seinen Namen in Anwesenheit der Schüler zu nennen. Die Diskussion wurde vom Klassenlehrer geleitet.

Eine Skizzierung des geplanten Unterrichtsverlaufs erübrigt sich für diese Doppelstunde. Stattdessen werden die wesentlichsten Passagen der Diskussion nach den Tonbandaufzeichnungen protokolliert (Vgl. Anhang 7.7)Die Auswertung der Diskussion erfolgte im Rahmen des Deutschunterrichts.

5./6. Stunde

1. Stundenziel : Die Schüler sollen die Situation der Auszubildenden im Betrieb erkennen.

2. Thema : "Und der Auszubildende hat doch nicht recht!"

3. Feinziele :
   1. Die Schüler sollen die im Berufsbildungsgesetz vorhandenen Rechte des Auszubildenden kennenlernen.
   2. Die Schüler sollen Lösungsmöglichkeiten eines Konflikts erarbeiten und darstellen können.
   3. Die Schüler sollen wissen, daß die innerbetriebliche Mitbestimmung im Betriebsverfassungsgesetz geregelt ist.

4. Methode : Rollenspiel
   Gruppenarbeit

5. Medien : Fall 3: "Und der Auszubildende hat doch nicht recht!"
   (Quelle: Berliner Morgenpost, Beilage "Berliner Kinderpost", 2. Jg. 1972, Nr. 21 vom Sonntag, 21.5.1972)

   Mein Recht im Beruf
   (Informationsschrift der DAG über die gesetzlichen Bestimmungen der Berufsausbildung)

   Betriebsverfassungsgesetz (Textausgabe) 3. erweiterte Aufl., Neuwied und Berlin 1972.

6. Geplantes Tafelbild: vgl. Tafelbild 10 (s.unten)

F a l l 3

"Und der Auszubildende hat doch nicht recht!"

BERLINER KINDERPOST, 2. Jg. (1972), Nr. 21
(Beilage der BERLINER MORGENPOST von Sonntag,
21. Mai 1972)

1. Teil:

Ich bewarb mich in einem bekannten Berliner Kaufhaus um eine Ausbildung als Verkäufer für Rundfunk-Fernsehen. Ich war bei dieser Firma immer sehr bemüht, meinen Aufträgen Folge zu leisten. Mir wurden deshalb in meiner Ausbildungszeit mehrere Spezialarbeiten übertragen. Ich glaube im Recht zu sein, wenn ich sage, daß die Verwaltung eines HiFi-Stereo-Studios für einen Auszubildenden im ersten Lehrjahr eine interessante, aber schwierige Aufgabe ist. Man empfand mich also für fähig, solche Arbeiten zu bewältigen. Der Erfolg für mich war der, daß ich nach der Einarbeitung über die Geräte dieser Fachrichtung mehr wußte als mancher andere gelernte Verkäufer der Rundfunkabteilung.

Diese Sonderposition änderte sich jedoch mit dem Tag, an dem an die Stelle des alten Abteilungsleiters ein neuer trat. Dieser war noch recht jung und sehr dynamisch. Ihm war jedes Mittel recht, um zu einem Erfolg zu gelangen. Da der Verkauf von Stereo-Anlagen oder Fernsehgeräten nicht so einfach ist wie das Verkaufen von Batterien, kam es schon einmal vor, daß der Kunde nur informiert und beraten werden wollte. Ich lehnte es ab, daß man dem Kunden ein Gerät mehr oder weniger aufschwatzt.

Der Abteilungsleiter sprach mich daraufhin an, warum ich den Kunden so intensiv berate, anstatt ihm irgend etwas zu verkaufen, egal welcher Qualität. So kam es zum

ersten Disput, da ich eben seine Meinung nicht teilte. Daraufhin begannen für mich andere Spezialarbeiten, die darin bestanden, daß ich das Lager von der einen auf die andere Seite schaufeln durfte oder stundenlang an der Kasse stehen mußte. Ich mußte also Arbeiten verrichten, die zwar dem Ausbildungszweck dienten, jedoch auch mühelos übertrieben werden konnten und wurden. Das ging so einige Zeit. Ich versuchte daraufhin, den Abteilungsleiter noch einmal zur Rede zu stellen, jedoch vermied er jede Diskussion mit mir. Am selben Tag nach Feierabend bezeichnete ich ihn vor dem gesamten Mitarbeiterstab als eine Person, welche unfähig ist, Lehrlinge auszubilden und begründetete das mit seinem Verhalten mir gegenüber.

2. Teil:

Am nächsten Tag wurde ich zum Personalchef gerufen. Dieser unterbreitete mir sofort den Vorschlag zu kündigen, anderenfalls würde er Wege finden, mich aus der Firma zu entlassen. Ich stand somit vor der einfachen Wahl, zu gehen oder gegangen zu werden. Nun hätte ich natürlich noch die Möglichkeit gehabt, sämtliche Kräfte dagegen aufzuwenden, da ich noch im Recht war. Ich konnte als Mitarbeiter dieser Firma, wenn ich es für erforderlich hielt, begründete und sachliche Kritik üben. Ich hatte jedoch erstens schon einen fast perfekten Ausbildungsvertrag mit einer anderen Firma und zweitens hätte man mich wahrscheinlich so stark benachteiligt, daß ich zum Schluß die Ausbildung doch abgebrochen hätte.

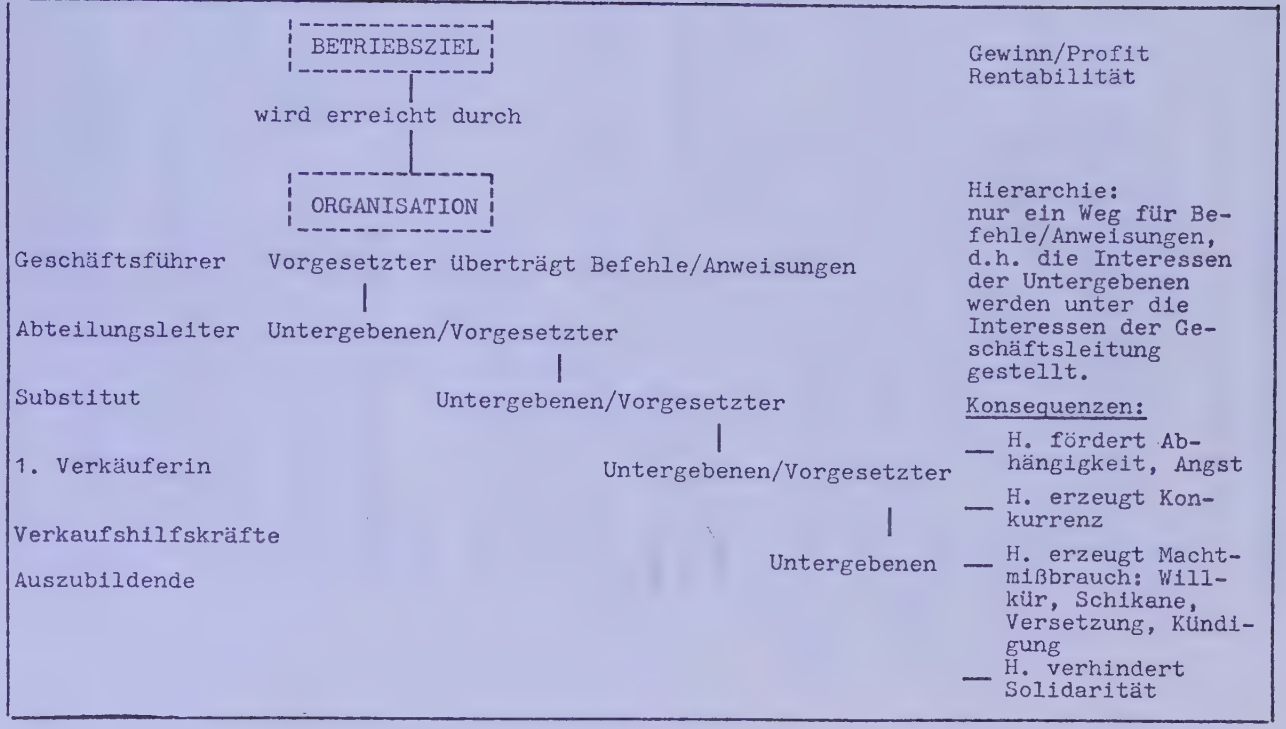
Mein Substitut hat mir dann ein erstklassiges Zeugnis vorgefertigt, in dem alle meine besonderen Kenntnisse aufgeführt waren. Dieses erschien jedoch dem Personalchef zu lang, und er kürzte es auf ein paar recht ausdrucksschwache Sätze. In diesem Fall kann man also mit Bestimmtheit sagen: "Und der Auszubildende hat doch nicht recht!"

rs

Beantworte bitte folgende Fragen:

1) Wie beurteilst Du das Verhalten des Auszubildenden?
2) Wie läßt sich das Verhalten des (neuen) Abteilungsleiters begründen?
3) Warum schlägt der Personalchef sofort die Kündigung vor?
4) Überprüft anhand des Berufsbildungsgesetzes die Rechtmäßigkeit der vom Personalchef getroffenen Anordnung!
5) Überlegt, welche Lösungsmöglichkeiten noch realistisch sind!

Tafelbild 10



7. Geplanter Unterrichtsverlauf

1. Phase:

- Tafelanschrieb (nicht verbaler Impuls): "Im Betrieb befehlen wenige und gehorchen viele!"
- Diskussion über obige These (dabei Wiederholung: Betriebsziel, Hierarchie - vgl. Tafelbild 10).

2. Phase:

- Lehrerdarbietung: "Und der Auszubildende hat doch nicht recht!" (1. Teil des Textes wird vorgelesen).
- Spontanäußerungen.
- Spontanes Rollenspiel (Personalchef - Auszubildende).
- Auswertung des Rollenspiels unter dem Gesichtspunkt der Interessenlage von Personalchef, Abteilungsleiter und Auszubildende.
- Rollenspiel zwischen Auszubildenden und Abteilungsleiter, Auszubildende - Personalchef, Personalchef - Abteilungsleiter.
- Auswertung der Rollenspiele.

3. Phase:

- Arbeitsgleiche Gruppenarbeit:
  a) Jede Gruppe erhält den ganzen Text (Teil 2 informiert über die wirkliche Lösung).
  b) Diskussion über die getroffenen Maßnahmen.
  c) Überprüfung der Rechtmäßigkeit der vom Personalchef getroffenen Anordnung anhand des Berufsbildungsgesetzes.
  d) Herausarbeiten von Lösungsmöglichkeiten, die mit dem Gesetz in Einklang stehen und realistisch sein müssen.

- Auswertung der Gruppenarbeit

  a) Diskussion der Lösungsmöglichkeiten.

  b) Klärung folgender Fragen:
     - Warum hat der Abteilungsleiter mehr Macht als der Auszubildende?
     - Wie kann man dieser Macht wirkungsvoll begegnen?
       (Je zwei Schüler erhalten ein Exemplar des Betriebsverfassungsgesetzes; anhand des Inhaltsverzeichnisses werden die infrage kommenden Paragraphen festgelegt).
     - Warum werden im Betrieb häufig Konflikte eher unterdrückt als offen ausgetragen? (Vgl. Tafelbild 10).

7./8. Stunde

1. Stundenziel : Die Schüler sollen Strategien kennenlernen, die sie später zur Durchsetzung ihrer Interessen als Auszubildende befähigen.

2. Thema : Du gehörst Dir! Nicht den Bossen!

3. Feinziele :
   1. Die Schüler sollen Möglichkeiten der Durchsetzung ihrer Rechte als Auszubildende kennenlernen und anwenden können.
   2. Die Schüler sollen die Durchsetzung ihrer Interessen als Auszubildende realistisch beurteilen.
   3. Die Schüler sollen die Schwierigkeiten der Realisierung solidarischen Handelns erkennen.

4. Methode : Rollenspiel
   Gruppenarbeit.

5. Medien :
   - "Du gehörst Dir! Nicht den Bossen!" (Plakat)
   - "Das Weihnachtsgeschäft" (Fall 4)
     (Gekürzter und leicht veränderter Text aus: Lehrlingsprotokolle. edition suhrkamp 511)

F a l l 4

Das Weihnachtsgeschäft

(Gekürzter Text aus: Lehrlingsprotokolle, hrsg. von K. TSCHELIESNIG. edition suhrkamp 511 1. Aufl. Frankfurt/Main 1971, S. 124 f)

Das Weihnachtsgeschäft beginnt bei uns Mitte November. Die Arbeit wird mehr, die Essenspausen werden immer kürzer. Langsam und stetig wird uns vom Chef eingehämmert, wir sollen rascher arbeiten. Es wird versucht das Arbeitspensum, das wir jetzt zu bewältigen haben, als normal hinzustellen. Niemand getraut sich deswegen etwas zu sagen, und falls der Chef spürt, jemand möchte etwas dazu sagen, dann kommt er dem anderen zuvor und sagt schnell: "Endlich wird mal etwas gearbeitet. So ist es richtig. Das ganze Jahr über könnt ihr Däumchen drehen, da werdet ihr doch einmal etwas arbeiten können." Es ist ein verteufeltes System, das entsteht. Macht man alle Arbeit und es ist weit mehr als sonst, dann klopft einem der Chef wie beiläufig auf die Schulter und sagt: "Seht ihr, ihr könnt doch, wenn ihr wollt. Wieso geht es nicht immer so? Wieso kann es das Jahr über nicht genauso sein?" Automatisch ist die Arbeit, die man das Jahr über macht gegen die jetzige Arbeit gar nichts, das Jahr über wird ja doch nur gefaulenzt, aber jetzt würde gezeigt, was man könne.

Durch das Weihnachtsgeschäft werden auch die Kunden im Laden immer mehr. Alle wollen gleich freundlich bedient sein. Mitunter werden sie hysterisch; und dies alles für die Vorbereitung eines Friedensfestes.

Im Dezember muß jeder von uns, jedenfalls von den Lehrlingen, täglich eine halbe Stunde länger bleiben und zusätzlich an drei verkaufsoffenen Samstagen arbeiten. Für uns Lehrlinge ist es unmöglich, sich gegen diese Mehrarbeit oder das Heben schwerer Kisten zu weigern. Jeder würde sofort mit allen möglichen Mitteln unter Druck gesetzt werden. Angefangen mit Anrufen bei den Eltern oder heimlichem Gerede bei den anderen, schon ausgelernten Kollegen: 'Was die sich erlauben, sich einfach zu weigern' und die Kollegen, die selbst viel arbeiten müssen und angedroht bekommen, die Arbeit von denen, die sich weigern, mitmachen zu müssen, stimmen zu und helfen von sich aus mit, den, der sich weigert, unter Druck zu setzen.

Der Chef selbst ist jetzt unberechenbar in seinem Verhalten. Ständig treibt er an, schneller zu arbeiten. Lehrlinge, die etwas falsch machen, werden zusammengeschrien oder es wird ihnen vom Chef persönlich, lang und umständlich erklärt, wobei sich der Chef, immer lauter werdend, in die Sache steigert und den Lehrling fertig macht.

6. Geplanter Unterrichtsverlauf

1. Phase:

- Lehrer hängt Plakat an die Tafel:
  "Du gehörst Dir! Nicht den Bossen!"
- Spontanäußerungen.
- Diskussion: Welche Interessen haben die lohnabhängigen Arbeiter und Angestellten?

2. Phase:

- Arbeitsgleiche Gruppenarbeit:
  Schüler erhalten den Text "Das Weihnachtsgeschäft" und diskutieren folgende Fragen:
  a) Gegen welche Paragraphen des Jugendarbeitsschutzgesetzes wird hier verstoßen?
     (§ 10, § 14, § 37)
  b) Überlegt, wie ihr euch gegen ein solches Vorgehen als Gruppe wehren könntet!
     Versucht das im Rollenspiel darzustellen!
- Auswertung:
  Bericht der einzelnen Gruppenleiter.
- Darstellung der Rollenspiele.
- Diskussion über die verschiedenen Alternativen unter dem Gesichtspunkt der realen Durchsetzbarkeit gemeinsamer Interessen im Betrieb.

3. Phase:

- Klärung des Begriffs "Solidarität"
- Diskussion über die Schwierigkeit solidarischen Verhaltens
  a) in der Klasse
  b) im Betrieb.

9./10. Stunde

1. Stundenziel : Die Schüler sollen erkennen, daß die unterschiedlichen Interessen zwischen Lohnabhängigen und Unternehmern die Ursache für soziale Konflikte sind.

2. Thema : Der Gegensatz von Kapital und Arbeit.

3. Feinziele :
   1. Die Schüler sollen den Begriff "Unternehmer" definieren können.
   2. Die Schüler sollen die unterschiedlichen Interessen zwischen Lohnarbeitern und Unternehmern nennen können.
   3. Die Schüler sollen die Ursache für soziale Konflikte im Grundkonflikt zwischen Lohnarbeit und Kapital erkennen.

4. Methode : Gruppenarbeit
   Partnerarbeit
   Diskussion

5. Medien :
   - Schallplatte "Lied vom Nutzen" von D. Süverkrüp.
   - Diverse Lexika (z.B. Der Große Knaur; Handbuch für Arbeiter und Angestellte zur betrieblichen und gesellschaftlichen Praxis, 2. Aufl. Frankfurt/Main o.J.; Der Duden; Brockhaus).

6. Geplantes Tafelbild: vgl. Tafelbild 11 (s. unten)

Dieter Süverkrüp

Lied vom Nutzen

Denn was dem Unternehmer nützt
das nützt auch dir, mein Junge.
Und wenn du unterm Arme schwitzt,
weil dir die Angst im Nacken sitzt,
daß dir dein Job verloren geht -
das hebt die Produktivität
und hält's Geschäft im Schwunge.
Und nützt dem Unternehmer sehr
und drum auch dir, mein Junge.

Und was dem Unternehmen nützt,
geht dich nichts an, mein Junge.
Das Unternehmen unternimmt,
damit am End' die Rechnung stimmt. -
Es fragt sich höchstens noch: für wen?
Wag' du nicht, da hinein zu sehn
und hüte deine Zunge.
Was deinem Unternehmen nützt,
das nützt auch dir, mein Junge.

Denn was dem Unternehmen nützt,
das nützt am Ende allen.
Wenn alle Unternehmen blühn,
dann wird die ganze Wirtschaft grün.
Und wenn die Preise aufwärts gehn,
dann darfst du Überstunden drehn
und kannst noch grade zahlen.
Du siehst, was Unternehmern nützt,
das nützt am Ende allen.

Und was am Ende allen nützt,
das sei dir heilig, Junge.
Doch ehe du die Platte putzt,
sag' dankbar röchelnd: "Es war schön
am lebenslangen Band zu stehn
und kaum zu stempeln, Junge."
Von dem, was nämlich allen nützt,
hast du die kranke Lunge.

Und hat's dir etwa nicht genützt,
dann sollst du's nie erwähnen!
Verschleiß dein Leben, wie es ist!
Und werde niemals Kommunist!
Und pfeif' aufs Mitbestimmungsrecht!
es täte den Gewinnen schlecht
und auch die Rüstung lähmen.
Was dir, mein Junge, wirklich nützt,
ist schlecht fürs Unternehmen.

Was dir, mein Junge, wirklich nützt,
gefiele wohl auch allen.
Doch haben wir da vorgebaut,
daß ihr uns nicht die Tour versaut.
Solang' ihr nicht organisiert
mit Macht den Kampf von unten führt,
hilft euch kein Beitragszahlen!
Was dir, mein Junge, wirklich nützt,
wird nie vom Himmel fallen!

Quelle: Linkes Lesebuch, hrsg. v. Peter Schütt,
Dortmund 1970

Beantwortet bitte folgende Fragen:

1. Wie werden die Probleme des lohnabhängigen Arbeitnehmer dargestellt?
2. Welche Argumente benutzen die Unternehmer, um ihre Macht zu festigen?
3. Wie verhalten sich lohnabhängige Arbeitnehmer diesen Argumenten gegenüber?
4. Welches sind die Interessen der Unternehmer?
5. Welches sind die Interessen der lohnabhängigen Arbeitnehmer?

Tafelbild 11

Unternehmer	Lohnabhängige (= Arbeiter u. Angestellte)
besitzt Kapital (Maschinen, Gebäude, Rohstoffe, Geld)	besitzt Arbeitskraft und braucht Geld zum Lebensunterhalt
braucht zur Vermehrung des Kapitals Arbeitskräfte	verkauft seine Arbeitskraft
zahlt als Gegenwert Lohn	bekommt für seine Arbeit Lohn
läßt das Kapital für sich arbeiten	produziert für den Kapitalisten
erzielt Gewinn (=Interesse d. Unternehmers)	Zurückhaltung der Arbeitskraft (Interesse d. Lohnabhängigen)

Bei der Planung des Tafelbildes orientierten wir uns an H. Ide (Hrsg.): Projekt Deutschunterricht, Bd. 4: Sprache und Realität, Stuttgart 1973, S. 48 f.

7. Geplanter Unterrichtsverlauf

1. Phase:

- Lehrerimpuls: Wir haben schon mehrfach von den Interessengegensätzen zwischen Unternehmern und den abhängigen Lohnarbeitern gesprochen. Wir wollen heute nach den Ursachen dieser Gegensätze fragen. Zunächst muß aber geklärt werden, was das überhaupt ist "ein Unternehmer"!?
- Spontanäußerungen.
- Nachschlagen des Begriffs in diversen Lexika (Der Große Knaur 1968, Brockhaus 1957; Handbuch für Arbeiter und Angestellte zur betrieblichen und gesellschaftlichen Praxis 1969).
- Problematisierung der Begriffsdefinition, eingeleitet durch den Lehrerimpuls: In den Definitionen kommt zum Ausdruck, daß der Unternehmer allein das Risiko trägt, sein Kapital zu verlieren!
- Erwartete Schülerantworten:
  Auch der abhängige Lohnarbeiter trägt ein Risiko, nämlich den Arbeitsplatz zu verlieren.
- Diskussionsergebnis: Was dem Unternehmer nützt, das nützt auch dem Arbeiter.

2. Phase:

- Lehrerimpuls: Dieser Zusammenhang ist in einem Lied von Dieter Süverkrüp dargestellt.
- Vorspielen der Schallplatte.
- Spontanäußerungen.
- Diskussion mit dem Ergebnis:
  Schüler erkennen, daß ihre vorige Erkenntnis problematisiert wird, daß offenbar doch ein Interessengegensatz zwischen Lohnarbeitern und Unternehmern besteht.

- Lehrerimpuls:
  Wir wollen diesen Gedanken vertiefen, indem wir uns den Text genau ansehen.
- Arbeitsgleiche Gruppenarbeit:
  Jeder Schüler erhält den Text.
  Folgende Fragen sollen in der Gruppe diskutiert und beantwortet werden:
  1. Wie werden die Probleme des lohnabhängigen Arbeiters dargestellt?
  2. Welche Argumente benutzen die Unternehmer, um ihre Macht zu festigen?
  3. Wie verhalten sich lohnabhängige Arbeiter diesen Argumenten gegenüber?
  4. Welches sind die Interessen der Unternehmer?
  5. Welches sind die Interessen der lohnabhängigen Arbeiter?
- Auswertung der Gruppenarbeit
  (Vgl. Tafelbild 11)

3. Phase:

- Lehrerimpuls: Ist eine Unternehmensform denkbar, in der dieser Gegensatz nicht mehr besteht?
- Spontanäußerungen.
- Lehrer berichtet über die genossenschaftlichen Unternehmensmodelle Ahrensburg und Süßmuth.

4.3. Reflexionen zur Realisierung des Teilcurriculums

Die im Abschnitt 4.2., skizzierte Verlaufsplanung konnte in der vorliegenden Form realisiert werden. Schwierigkeiten bereitete lediglich die in der Auswertungsphase zu bewältigende Stoffülle, die in Anbetracht der zur Verfügung stehenden 5 Doppelstunden hätte reduziert werden müssen. Unbefriedigend - sicher auch für die Schüler - waren die beiden letzten Doppelstunden der Auswertung:

- In der 8./9. Stunde konnten bei weitem nicht die verschiedenen Möglichkeiten der Interessendurchsetzung diskutiert werden. Im Unterricht mußten wir uns stattdessen auf die realisierbaren Lösungsmöglichkeiten beschränken.

- Der in der letzten Doppelstunde (9./10. Stunde) thematisierte Grundkonflikt zwischen Lohnarbeit und Kapital konnte nur angebahnt werden. Diese Problematik, nicht explizit Unterrichtsgegenstand des Teilcurriculums, müßte m.E. gesondert in einer Unterrichtseinheit vertieft werden.

Die hier explizierte Analyse über die Realisierung des Teilcurriculums - mehr oder minder subjektive Eindrücke des Unterrichtenden - erfolgt anhand der sechs Strukturmomente: Lernziele, Thematik, Methodik, Medieneinsatz, individuelle und institutionelle Determinanten.

a) Lernziele

Die dem Teilcurriculum zugrunde liegenden Intentionen

- Entwicklung von Konfliktsensibilität
- Fähigkeit zur Analyse sozialer Konflikte am Arbeitsplatz
- Fähigkeit und Bereitschaft zur rationalen Konfliktbewältigung

konnten in unterschiedlicher Weise realisiert werden:

Der Schwerpunkt des vorbereitenden Unterrichts bestand in der Entwicklung von Konfliktsensibilität, die mit Hilfe der Beobachtungskategorien während des Praktikums gesteigert werden konnte. Ein Beweis hierfür sind die zahlreichen schriftlichen Notizen der Schüler sowie die Auswertung dieser Erfahrungen in der ersten Doppelstunde nach Abschluß des Praktikums.

Die Fähigkeit zur Analyse betrieblicher Sozialkonflikte wurde erst durch die Praktikumserfahrungen der Schüler entwickelt. Dabei standen zwei Aspekte im Vordergrund:

- das Erkennen der Ursachen von betrieblichen Sozialkonflikten sowie
- die Wahrnehmung der im Betrieb dominierenden Konfliktlösungsmechanismen.

Während die Ursachen betrieblicher Sozialkonflikte bereits im Verlaufe des vorbereitenden Unterrichts erkannt und thematisiert wurden, bereitete es den Schülern große Schwierigkeiten, die im Betrieb dominierenden Konfliktlösungsmuster zu antizipieren, wie aus den kritischen Anmerkungen zur 4./5. Stunde der Vorbereitung ersichtlich wird.

Erst durch die betrieblichen Erfahrungen konnte eine Sensibilisierung für diese Problematik erreicht werden. Eine Lernzielkontrolle erfolgte beispielsweise in der 5./6. Doppelstunde der Auswertung: Der den Schülern vorgelegte Fall ("Und der Auszubildende hat doch nicht recht") wurde im Interesse des Betriebes diskutiert und gelöst. Eine Schülerin bemerkte richtig, daß der Betrieb nicht an Auszubildenden interessiert sein könne, die das Betriebsklima negativ beeinflussen. Als Begründung

für solche "einseitigen" Konfliktlösungsmuster wurde betont, daß der Betrieb an einer echten Beseitigung betrieblicher Konflikte gar nicht interessiert sei, deshalb würden spontan auftretende Konflikte sofort im Keime erstickt.

Im Zusammenhang mit der Realisierung der zweiten Intention muß auf die grundlegenden Erkenntnisse hingewiesen werden, die in der ersten Doppelstunde nach dem Praktikum gewonnen wurden:
Die von einzelnen Schülern vorgetragenen Erfahrungen im Hinblick auf das Erkennen von betrieblichen Sozialkonflikten waren auch von den anderen Mitschülern gemacht worden, so daß in der Diskussion herausgearbeitet wurde, daß diese Erfahrungen als typisch zu charakterisieren seien. Soziale Konflikte - obwohl individuell erlebt und auch vermittelt - konnten als Folge innerbetrieblicher Herrschaft definiert werden.

Die dritte Intention, die Fähigkeit und Bereitschaft zur rationalen Konfliktbewältigung, zielte auf Handlungskompetenz. An dieser Stelle muß festgestellt werden, daß die Einübung verschiedener Verhaltensstrategien - zweifellos eine Grundintention des Arbeitslehre-Unterrichts gerade im Hinblick auf die spätere Berufspraxis der abhängig Arbeitenden - im Rahmen dieser Unterrichtseinheit nur angebahnt werden konnte. Sie sollte m.E. Ziel einer der folgenden Unterrichtseinheiten sein.

b) Thematik:

Die Thematik dieser Unterrichtseinheit "soziale Konflikte im Betrieb" war durchaus dem Anspruchsniveau der Hauptschüler angemessen. Die Vielzahl der gerade für diese Fragestellung relevanten Beobachtungen und Erfahrungen, die von den Schülern in die Auswertungsphase eingebracht wurden, erlauben die These, daß soziale Phänomene im Rahmen eines Praktikums erkundbar, erfahrbar sind.

An anderer Stelle hatten wir schon darauf hingewiesen, daß ein Dienstleistungsbetrieb wie das Warenhaus zur Erkundung unserer Fragestellung geeigneter ist als ein Produktionsbetrieb: Die Schüler erwarben innerhalb des dreiwöchigen Praktikums eine Fülle von Informationen, auf deren Vermittlung wir in der Vorbereitungsphase wegen ihrer Abstraktheit verzichteten, wie z.B. Betriebshierarchie, Betriebsrat, Substitut, Kalkulation, Umsatz - Profit, Unfallschutz, Jugendschutzbestimmung usw.

Aufgrund unserer Praktikumserfahrungen müssen wir feststellen, daß dem Prinzip der Erfahrung und dem damit verbundenen Lerneffekt im Bereich des Arbeitslehre-Unterrichts zentrale Bedeutung zukommen sollte. Bedingt durch die nicht zustande gekommenen Informations- und Diskussionsveranstaltungen während des Praktikums, mußte in der Auswertungsphase eine Fülle von Informationen nachgetragen werden (z.B. Rechte des Auszubildenden, Probleme der Lohnbewertung, innerbetriebliche Ausbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten).

c) Methodik:

Von den methodischen Maßnahmen bereitete insbesondere der Gruppenunterricht keinerlei Schwierig-

keiten, da die Versuchsklasse mit dieser Unterrichtsform schon vor Beginn des Teilcurriculums vertraut war. Dagegen hatten die Schüler nur geringe Erfahrungen mit dem Rollenspiel. Als positiv hat sich erwiesen, daß Rollenspiele in der Gruppenarbeit vorstrukturiert wurden; durch den vorformulierten Text konnten die ersten Spielhemmungen abgebaut werden, die Schüler lösten sich mit der Zeit vom Text und verbalisierten eigene Sätze. Nachdem die ersten Rollenspiele stattgefunden hatten und die Schüler dem neuen Verfahren nicht mehr ablehnend gegenüber standen, wurde auch die Kritik der Darstellung einzelner Rollen sowie dieser Rollen selbst zunehmend differenzierter und sachlicher.

Die Darstellung der Rollenspiele war in den beiden Unterrichtsabschnitten sehr unterschiedlich: Während die Rollenspiele in der Vorbereitungsphase (vgl. z.B. die Tonbandprotokolle der 2./3. bzw. 4./5. Doppelstunde) bisweilen stark überzeichnet dargestellt wurden, wurden die Rollen in der Auswertungsphase der Situation adäquater gespielt; die früheren Übertreibungen in Gestik und Mimik fielen weitgehend fort. Auch im Hinblick auf die Argumentation war ein Lernprozeß seitens der Schüler deutlich zu erkennen: Wie ein Vergleich zweier Rollenspiele der gleichen Partner vor und nach dem Praktikum zeigt (vgl. die jeweiligen Tonbandprotokolle zur 9./10. Stunde vor, bzw. 1./2. Stunde nach dem Praktikum), ist die Argumentation nach den Praktikumserfahrungen viel farbiger und differenzierter.

Die während der Unterrichtseinheit verwendeten Falldarstellungen waren geeignet, um eine Diskussion in Gang zu bringen. Insbesondere die Fälle mit offenem Schluß (vgl. 4./5. Stunde der Vorbereitung) entfachten eine lebhafte Diskussion. Zwar hatten wir die Schüler

auf einzelne Aspekte der Interviewtechnik vorbereitet (vgl. 8./9. und 10./11. Stunde) und einzelne Redewendungen geübt, jedoch konnten die Schüler in der Praxis wenig damit anfangen. Das lag einerseits daran, daß der Interviewbogen nicht in den Betrieb mitgebracht werden durfte und somit ein echtes Interview nicht stattfinden konnte, andererseits an der betrieblichen Situation. Nachdem anfangs einige Schüler wegen ihrer direkten Fragen keine bzw. ausweichende Antworten erhielten, diskutierten wir diese Problematik. Als Alternative bot sich die indirekte Befragung an, die auf informelle Art erfolgt. Die Schüler erhielten weit mehr Informationen als vorher. Erwartungsgemäß waren auch mit dieser Form der Befragung fast keine Informationen über Lohnhöhe der Befragten zu erhalten. Die Nichtbeantwortung dieser Frage ließ die Schüler erkennen, daß es sich hierbei um ein (manifestes) konfliktträchtiges Moment handelt. An anderer Stelle hatten wir schon darauf hingewiesen, daß die Befragung der Angestellten über ihr Verhältnis zu den Vorgesetzten erfolgreich verlief, da man sich hier bereitwilliger äußerte. In der Auswertungsphase wurde diese Tatsache von den Schülern richtig interpretiert: Die Konflikte zwischen Vorgesetzten und Untergebenen müssen so massiv vorhanden sein, daß die Verkäuferinnen sich nicht scheuen, diese zu artikulieren. Über den persönlichen Kontakt mit dem Geschäftsführer berichteten die Befragten meist positiv. Insbesondere lobte man den guten Kontakt mit der Basis. Als konfliktträchtig wurde die (von den Schülern richtig beobachtete) Tatsache erkannt, daß beim täglichen Rundgang des Chefs durch das Warenhaus eine sonst nicht feststellbare Aktivität und Tätigkeit des Verkaufspersonals einsetzte. Einige Schüler, die eine Begründung für dieses "anormale" Verhalten der Belegschaft erkunden wollten, erhielten vorwiegend folgende Antworten: "Der Chef sieht es nicht gern, wenn man nichts tut,

als herumsteht und mit den Kolleginnen plauscht".

Die Nachfrage eines Schülers, ob dieses "Fehlverhalten" nicht belastend sei, wurde dahingehend abgeschwächt, daß dies täglich ein- bis zweimal vorkomme; außerdem gewöhne man sich daran.

Die Verhaltensbeobachtung, im vorbereitenden Unterricht bei der Analyse der Rollenspiele geschult, bereitete den Schülern keinerlei Schwierigkeiten: Meinungsverschiedenheiten zwischen Abteilungsleiter und Verkaufspersonal wurden bisweilen derart lautstark ausgetragen, daß dieser Konflikt von den Schülern gar nicht übersehen werden konnte.

d) Medieneinsatz:

In der didaktischen Analyse hatten wir bereits zu der Misere der Medien für unseren Themenkomplex kritisch Stellung genommen. Hier sollen noch einmal die positiven Aspekte folgender Medien herausgestellt werden:

- Der Film "Angelika Urban, Verkäuferin, verlobt" war als Vorbereitung auf das Praktikum in zweierlei Hinsicht geeignet. Einerseits vermittelte er einen realistischen Einblick in die Arbeitsplatzstruktur der Verkäuferin, andererseits konnten gerade anhand der im Film dargestellten leitenden Angestellten (Abteilungsleiter, Verkaufstrainer, Personalchef) die unterschiedlichen Interessen zwischen "Basis" und "Leitung" herausgearbeitet werden. Ein anderer Aspekt, der im Rahmen der Unterrichtseinheit nicht weiter thematisiert wurde, war die enge Verflechtung zwischen Arbeitsplatz und Freizeit bzw. Privatleben.

- Die in der 9./10. Stunde (Auswertung) eingesetzte Schallplatte von D. Süverkrüp "Lied vom Nutzen" motivierte die Schüler zur Diskussion, sich noch einmal abschließend mit den Ursachen des sozialen Konflikts und dem Abbau innerbetrieblicher Herrschaft auseinanderzusetzen.
  Das von Süverkrüp verwandte Stilmittel der Ironie wurde im Sinne des Autors interpretiert, der auf dem Wege der Umkehrung der Darstellung eines Sachverhalts den Hörer auf diese Problematik aufmerksam machen will.
  Einschränkend muß jedoch erwähnt werden, daß eine exakte Analyse des Textes nicht erfolgte, da er lediglich als Einstieg in die Stunde diente und die einzelnen Probleme noch einmal thematisieren sollte.

e) Individuelle Determinanten:

Unter diesem Aspekt sollen sowohl Lehrer- als auch Schülerverhalten während des Teilcurriculums reflektiert werden:
Das Engagement der Schüler während der Unterrichtseinheit war sehr unterschiedlich. Während ihre Einstellung zur Vorbereitung und insbesondere zum Praktikum selbst ambivalent war, setzte mit Beginn des Praktikums eine positive Veränderung ein. So bereiteten ihnen die zu verrichtenden Tätigkeiten am Arbeitsplatz (insbesondere der Verkauf von Waren) viel Spaß. Der Kontakt mit dem Verkaufspersonal war - abgesehen von wenigen Ausnahmen - insgesamt gut, was sich auf die Befragung sehr positiv auswirkte. Nach dem Praktikum waren die Schüler stärker motiviert, sich mit der zu diskutierenden Problematik auseinanderzusetzen, als vorher. Dies mag einerseits auf die während des Praktikums selbständig gemachten

Erfahrungen, andererseits auf die Mitbestimmung bei der Planung der Auswertungsphase zurückzuführen sein. Die Tatsache, daß die Schüler Konflikte beobachten sollten, die den Betrieben nicht erwünscht sein können, bereitete dem Untersuchungsleiter in zweierlei Hinsicht einige Kopfschmerzen: Die Schüler hätten dadurch einerseits in persönliche Konflikte gebracht werden können, andererseits bestand die Gefahr, daß das Praktikum nach Bekanntwerden unserer Intention seitens der Betriebsleitung hätte abgebrochen werden können. Glücklicherweise traten die befürchteten Störungen nicht auf.

Ähnlich dem Schülerverhalten war auch das Lehrerverhalten in den beiden Phasen des Unterrichts unterschiedlich. Während der Verfasser in der Vorbereitungsphase eine dominante Rolle einnahm, konnte diese in der Auswertungsphase zugunsten eines für die Schüler vertrauten Gesprächspartners abgebaut werden. Dieser Stilwandel läßt sich folgendermaßen erklären: Um die Schüler vor Beginn der Unterrichtseinheit kennenzulernen, unterrichtete der Verfasser drei Unterrichtsstunden. Dieser Zeitraum war sicher zu kurz, um bei den Schülern eine Vertrauensbasis aufzubauen, die sich auch positiv auf das Unterrichtsgeschehen hätte auswirken können. Daraus resultierte auch eine etwas distanzierte Haltung der Schüler dem Verfasser gegenüber. Erst während des Praktikums konnte eine stabilere Beziehung zwischen Schüler und Lehrer aufgebaut werden,die sich im Hinblick auf die Auswertungsphase zweifellos positiv auswirkte. Als weitere Erklärung bietet sich die methodische Organisation des Unterrichts an: Während in der Vorbereitungsphase die einzelnen Stunden mehr oder weniger "erteilt" wurden, Diskussionen nur ansatzweise in Gang kamen, lag der Schwerpunkt der methodischen Organisation der Auswertungsphase in der

Gruppenarbeit und Diskussion. Insbesondere die Diskussionen waren nach dem Praktikum viel lebhafter als vorher, so daß der Lehrer eher Diskussionsleiter als Motor des Unterrichtsablaufs war.

f) Institutionelle Determinanten:

Der Betrieb stand dem Praktikanten wohlwollend gegenüber. Dies galt nicht nur für die Geschäftsleitung, sondern auch für die Verkäuferinnen und Abteilungsleiter. Die Atmosphäre im Betrieb war - im Vergleich zu den bisherigen Erfahrungen des Verfassers - gut, so daß sich die Schüler insgesamt sehr heimisch fühlten und sogar bereit waren, das Praktikum um eine Woche zu verlängern. Dieses gute Arbeitsklima wurde jedoch empfindlich gestört durch die unmotivierten Absagen der geplanten Diskussionsveranstaltungen. Diese Diskrepanz, nach dem Praktikum im Unterricht thematisiert, zeigte die Zwiespältigkeit der Betriebspolitik auf: Einerseits ist der Betrieb im Sinne einer Lehrlingswerbung an der Durchführung solcher Praktika interessiert, andererseits werden nur solche Veranstaltungen gefördert und durchgeführt, die nicht im Verdacht stehen, die Wirksamkeit der Betriebsideologie zu gefährden.

Durchaus positiv ist die Beibehaltung eines Arbeitsplatzes während dieses Praktikums zu bewerten. Dadurch wurden die Schüler mit dem Verkaufspersonal im Laufe der Zeit immer vertrauter, so daß für die zu erkundenden Fragen eine gute Ausgangsbasis vorhanden war, die von den Schülern größtenteils positiv genutzt wurde.

5. Empirische Untersuchungen zum Curriculum - Probleme der Evaluation

Praxisnahe Curriculumentwicklung muß flexibel und offen sein, d. h. erst eine permanente Überprüfung (Evaluation) der Lernergebnisse bietet die Gewähr für den Aufbau umfassender Handlungsmodelle für die Unterrichtspraxis. Im Anschluß an das Curriculum ergeben sich fünf grundsätzliche Fragen:

Frage 1:
Wird die Wahrnehmungsfähigkeit von Konflikten durch ein auf soziale Konflikte gerichtetes Schülerbetriebspraktikum (Vorbereitung, Durchführung und Analyse) eher gesteigert als wenn auf den Praxisbezug verzichtet wird?

Frage 2:
Wird die Wahrnehmungsfähigkeit von Konflikten durch eine auf soziale Konflikte gerichtete Praktikumsvorbereitung eher gesteigert als durch eine allgemeine Praktikumsvorbereitung?

Frage 3:
Wird die Wahrnehmungsfähigkeit von Konflikten durch eine konfliktbezogene Praktikumsauswertung eher gesteigert als durch eine allgemeine Praktikumsauswertung?

Frage 4:
Welche Relevanz hat eine konfliktbezogene Vorbereitung, Durchführung und Analyse eines Praktikums im Unterschied

zu einer allgemeinen Praktikumsvorbereitung für die im Betrieb dominierenden Konfliktlösungsmechanismen?

Frage 5:
Inwieweit sind auch nach 9 Monaten die erworbene Wahrnehmungsbereitschaft und -fähigkeit von Konflikten noch vorhanden?

Auf der Basis dieser Fragestellungen haben wir versucht, eine erste Evaluation vorzunehmen. Hierbei stießen wir auf folgende Schwierigkeiten: Während die Fragenkomplexe 2 bis 5 durch unsere Untersuchungen beantwortet werden konnten, war es nicht möglich, den ersten Fragenkomplex empirisch zu untersuchen. Es fehlte eine Lerngruppe, die über betriebliche Sozialkonflikte ohne Betriebspraktikum unterrichtet werden konnte. Nur mit dieser Kontrollgruppe ließe sich entscheiden, ob dem Praktikum der hohe Stellenwert für die Wahrnehmung betrieblicher Sozialkonflikte zukommt, dem wir ihm beimessen. Aufgrund der fehlenden Kontrollgruppe sowie der geringen Population von Schulklassen ist unser Vorhaben lediglich eine pilot-study; Anspruch auf repräsentative Aussagen kann nicht erhoben werden, dennoch besitzen die Daten heuristischen Wert.

5.1. Untersuchungsansatz

5.1.1. Forschungshypothesen

Gegenstand unserer Untersuchung ist insbesondere das Erkennen betrieblicher Sozialkonflikte, wie sie im be-

trieblichen Alltag individuell erfahren werden: soziale Konflikte sind zwar objektiv durch die bürokratische Struktur bedingt, deren Wahrnehmung ist aber abhängig von der während der Sozialisationsgeschichte individuell erworbenen Konfliktsensibilität. Wie bereits in Abschnitt 2.1. festgestellt wurde, sind soziale Konflikte eine zentrale Kategorie unserer Berufs- und Arbeitswelt, denen alle Menschen ausgesetzt sind. Wenn im Rahmen des vorberuflichen Unterrichts die Schüler auf solche grundlegende Phänomene der Berufs- und Arbeitswelt vorbereitet werden sollen, ist es wichtig, festzustellen, ob bereits Hauptschüler in der Lage sind, betriebliche Interessenkonflikte und Herrschaftsverhältnisse als Determinanten der Berufsarbeit zu erkennen. Als methodische Maßnahme sind nur solche Verfahren geeignet, die Erfahrungen über die Berufsarbeit ermöglichen. Erst die Vermittlung konkreter betrieblicher Erfahrungen kann zu einer Steigerung der Konfliktsensibilität führen.

Die Schwierigkeit unseres Vorhabens besteht darin, daß bisher keine Untersuchungen darüber vorliegen, welche Informationen und Denkstrukturen für die Analyse solcher komplexer Phänomene benötigt werden. Aus diesem Grunde greifen wir in unserem Falle auf pädagogische Erfahrungen zurück, die für die Vermittlung betrieblicher Sozialkonflikte das Schülerbetriebspraktikum als geeignet ansehen (1). Hierzu können wir uns auf die Untersuchung von Ammen (2) stützen, die im folgenden ausführlicher referiert wird, da sie sowohl für unsere Fragestellung relevant ist als auch die eigene Po-

sition auf konkreter Ebene darstellt und somit Möglichkeiten der Überprüfung aufzeigt.

Zur Begründung von Ammens Untersuchung wird festgestellt, daß - obwohl ein Betrieb ein hochkomplexes Sozialgebilde ist - die Schüler nur unzureichend auf die sozialen Aspekte der Arbeitswelt vorbereitet werden. Deshalb soll die Untersuchung klären, ob bereits 13-15jährige Schüler soziale Konflikte im Betriebsalltag wahrnehmen können. Falls diese Frage bejaht werden kann, würde dies einerseits ein Beitrag zur Begründung der Notwendigkeit von Betriebspraktika sein, andererseits die stärkere Betonung sozialer Fragestellungen in Vorbereitung und Auswertung der Praktika zur Folge haben. Die skizzierte Fragestellung wurde anhand einer Analyse von 40 Schülerberichten auf Äußerungen über soziale Strukturen im Betrieb hin überprüft (3). Dabei wurden pro Bericht ca. 17 Äußerungen über soziale Beziehungen und Konflikte festgestellt. Aus diesen in der Untersuchung noch mehrfach aufgeschlüsselten Äußerungen schließt Ammen, daß Konfliktwahrnehmung und Konfliktanalyse im Unterricht der Hauptschule möglich sind. Er führt folgende Ergebnisse als didaktisch bedeutsam an: in freien Berichten werden Konflikte relativ häufiger geschildert als in schematisierten; Mädchen erwähnen Konflikte häufiger als Jungen; Themen, die in der Vorbereitung wichtig waren, verlieren im Praktikum selbst an Bedeutung; bei Schüleräußerungen über soziale Beziehungen im Betrieb ist ein Widerspruch zwischen globalen positiven Bewertungen und dem Überwiegen von Kritik in detaillierten

Äußerungen typisch.

Wenn auch den Folgerungen Ammens grundsätzlich zugestimmt werden kann, müssen einige Gesichtspunkte berücksichtigt werden, die die Ergebnisse relativieren: Die Tatsache, daß Äußerungen über soziale Konflikte in den Berichten auftauchen, zeigt noch nicht, daß die Schüler durch das Betriebspraktikum für soziale Konflikte sensibilisiert worden sind. Erst ein Vergleich, der eine Klasse, die kein Praktikum absolviert hat, einbezieht, könnte ein entsprechendes Argument zur Begründung des Betriebspraktikums - wie dies bei Ammen angestrebt wird - erhärten und aufzeigen, inwieweit Schüler, die ein Betriebspraktikum absolviert haben, betriebliche Sozialkonflikte als solche besser zu identifizieren vermögen als Jugendliche, denen diese Erfahrung fehlt.

- Nur in 29 % der von den Schülern geschilderten Konfliktfälle werden spezifisch soziale Zusammenhänge zur Begründung genannt, gegenüber 50 % Erklärungen durch 'Sachzwänge'; der Betrieb wird hier also eher als sachlich, denn als sozial bestimmter Raum gesehen.

- 2/3 der genannten Sozialsituationen werden als konfliktlos geschildert (4).

- 70 % der Beschreibung von Sozialbeziehungen beziehen sich auf das Verhältnis zweier Personen und nur 2 % auf das Verhältnis zwischen Gruppen. Es muß daher an-

genommen werden, daß Konflikte individualisiert erfahren werden und nicht - wie von Ammen gefordert - als Fälle "von überindividuellen Rollen - und Gruppenkonflikten" (5).

- "Konfliktträchtige Rollen werden nicht oder nur in geringem Umfang genannt" (6), d. h. die typische Sozial- und Konfliktstruktur wird kaum erfahren.

Die Notwendigkeit einer stärkeren Betonung der sozialen Aspekte im Betriebspraktikum ergibt sich also weniger daraus, daß diese - wie Ammen anzunehmen scheint - ohnehin von den Schülern erkannt werden, als vielmehr aus der Diskrepanz zwischen ihrer objektiven Bedeutung und dem geringen Gewicht, das sie in Schüleräußerungen einnehmen.

Ammen stellt richtig fest: "Da weder bei der Vorbereitung des Praktikums, noch bei der Abfassung der Berichte die spezifischen sozialen Probleme des Industriebetriebes behandelt worden waren, mußte der Begriff des sozialen Konflikts weit gefaßt werden, um der großen Varianz der Aussagen - von unmittelbaren Aussagen bis zu solchen in Beifügungen und untergeordneten Nebensätzen - gerecht zu werden" (7). Dieser Umstand hätte jedoch als Faktor, der die Relevanz der Ergebnisse für didaktische Schlußfolgerungen einschränkt, problematisiert werden müssen: Wenn - wegen der weiten Fassung des Begriffs des sozialen Konflikts - schon die einfache Nennung von 'Verkäuferin', 'Meister' und 'Geselle' als soziale Äußerung mitgezählt wird, wenn diese

Begriffe im Sinne hierarchischer Positionen auftauchen (8), dann ist fraglich, ob folgende optimistische Deutung von Ammen zulässig ist: "Es ist ... für eine präzise Ausgangsbasis wichtig, neben den Konflikten, die den beteiligten Personen bewußt geworden sind, auch jene Situation zu erfassen, die immanente Konflikte anzeigen ... denn auch hier liegen möglicherweise Ansatzpunkte einer Auswertung der Untersuchung für den Unterricht." (9)

In der Untersuchung werden Einschränkungen der Gültigkeit der Ergebnisse (10), die sich aus der Methode (Untersuchung von Schülerberichten) ergeben, nicht berücksichtigt. Denn wir wissen, daß die Schule schriftliche Arbeiten einseitig überbewertet. Andererseits wissen wir aber auch, daß von schriftlichen Materialien aus keine Konsequenzen im Hinblick auf Erfahrungen und Verhalten gezogen werden können. So ist z. B. nicht diskutiert, wieweit eine pflichtgemäß absolvierte Hausarbeit zum Sozialkundeunterricht tatsächlich die Erfahrungen der Schüler im sozialen Bereich adäquat widerspiegelt.

Neben diesen kritischen Anmerkungen muß generell festgestellt werden, daß Ammens Untersuchung nicht deutlich macht, auf welchen Lernbegriff und auf welches didaktische Konzept er zurückgreift. Davon aber geht unsere eigene Hypothesenbildung zentral aus. Nach diesen Überlegungen werden deshalb folgende zwei Forschungshypothesen überprüft:

Forschungshypothese I:
Hauptschüler, die vor und nach einem Praktikum für die Wahrnehmung betrieblicher Sozialkonflikte durch Unterricht sensibilisiert wurden, unterscheiden sich in dieser Hinsicht von denen ohne Vor- und Nachbereitung des Praktikums.

Forschungshypothese II:
Hauptschüler, die vor und nach einem Schülerbetriebspraktikum für die Wahrnehmung im Betrieb dominierender Konfliktlösungsmechanismen durch Unterricht sensibilisiert wurden, unterscheiden sich im Erkennen dieser Mechanismen von denen ohne Vor- und Nachbereitung.

5.1.2. Methodische Anordnung der Untersuchung

Die Schwierigkeiten empirischer Untersuchungen mit Schulklassen werden in der pädagogischen Unterrichtsforschung nur unzureichend thematisiert (11). Die in der Schulpraxis auftretenden Probleme sollen an unserem Vorhaben dargestellt werden.

Die Schwierigkeit unserer Untersuchung bestand darin, Hauptschulklassen der 9. Jahrgangsstufe zu finden, die geschlossen ein Schülerbetriebspraktikum in e i n e m Betrieb absolvieren. Als Praktikumsbetrieb hatten wir uns für das Warenhaus entschieden, weil wir der Meinung sind, daß sich hier relativ gut betriebliche Interessenkonflikte und Herrschaftsverhältnisse sowie die geltenden Konfliktlösungsmechanismen als Deter-

minanten der Berufsarbeit wahrnehmen lassen. Darüber hinaus gehören Warenhäuser ohnehin zum Erfahrungsbereich der Schüler (12).

Zwar finden Schülerbetriebspraktika relativ häufig im Einzelhandel statt (13), im Schuljahr 1972/73 gab es jedoch in Westberlin 6 Hauptschulklassen, die geschlossen ein Praktikum in Betrieben des Einzelhandels absolvierten und damit für unsere Untersuchung in Frage kommen konnten. Weiterhin waren für unsere Fragestellung nur Warenhäuser mittlerer Größe geeignet, die ganz Schulklassen aufnehmen konnten. Aufgrund dieser Einschränkung mußten zwei Schulklassen wegfallen, da diese beiden Klassen auf 5 bis 10 Lebensmittelfilialbetriebe aufgeteilt wurden.

Von den vier verbliebenden Schulklassen mußten wir uns auf die beiden in einem Berliner Verwaltungsbezirk befindlichen beschränken, weil hier allein seitens der Schulbürokratie unser Vorhaben toleriert wurde. Dort beabsichtigten zwei Schulklassen einer Hauptschule, ein Schülerbetriebspraktikum im gleichen Warenhaus zu absolvieren. Außer den beiden Praktikumsklassen - die eine fungierte als Versuchsgruppe VG, die andere als Kontrollgruppe K 1 - benötigten wir eine weitere Hauptschulklasse der 9. Jahrgangsstufe aus dem gleichen Berliner Verwaltungsbezirk als Kontrollgruppe K 2. Diese sollte jedoch kein Praktikum ableisten, sondern im Arbeitslehreunterricht stattdessen über betriebliche Sozialkonflikte informiert werden. Bei der Effektivitäts-

kontrolle hätte man dann feststellen können, ob Schülerbetriebspraktika für die Wahrnehmung betrieblicher Sozialkonflikte und im Betrieb dominierender Konfliktlösungsmechanismen effektiver sind als die rein schulische Vermittlung ohne den betrieblichen Erfahrungsbezug.

Aus dem betreffenden Verwaltungsbezirk standen uns für die Ermittlung einer geeigneten Kontrollgruppe K 2 drei Hauptschulklassen zur Verfügung, von denen jedoch nur eine Klasse als Kontrollgruppe K 2 in Frage kam, weil hier die Ausgangsvoraussetzungen ungefähr mit der Versuchsgruppe VG und der Kontrollgruppe K 1 ähnlich waren (14).

Leider konnte in der Kontrollgruppe K 2 kein Unterricht über unsere Fragestellung erteilt werden, da der Verfasser als Schulexterner hierzu die Genehmigung des Schulleiters benötigt hätte. Nachdem der Rektor über dieses Vorhaben informiert worden war, lehnte er eine unterrichtliche Behandlung dieses Themenkomplexes ab.

Geplant hatten wir folgende methodische Anordnung (vgl. Tabelle 1):

Tabelle 1: Methodische Anordnung der Untersuchung

	Versuchs-gruppe VG	Kontroll-gruppe K 1	Kontroll-gruppe K 2
Ausgangsvoraussetzungen			
Ermittlung des Vorwissens	o	o	o
Sensibilitäts-test	o	o	o
Unterricht/Praktikum			
Vorbereitender Unterricht	x	ø	x_1
Schülerbetriebs-praktikum	Y	Y	
Auswertung des Praktikums	x	ø	
Effektivitätskontrolle			
Offene Befragung	o	o	o
Geschlossene Befragung	o	o	o

Erklärung der Tabelle 1:

o : Gemeinsame Merkmale für die Untersuchungsgruppen

x : Konfliktspezifische Vorbereitung und Auswertung

ø : Allgemeine Vorbereitung und Auswertung

y : Gleicher Praktikumsbetrieb

x_1 : Konfliktspezifischer Unterricht (der jedoch nicht erteilt werden durfte)

- Bei allen drei Untersuchungsgruppen (VG, K 1, K 2) wurde das Vorwissen im Hinblick auf unsere Thematik (Warenhaus) sowie die Konfliktsensibilität durch Tests ermittelt.

- In der Versuchsgruppe VG wurden die Schüler vom Verfasser auf betriebliche Sozialkonflikte vorbereitet:

  Die Vorbereitung des Praktikums der Kontrollgruppe K 1 besorgte der betreffende Fachlehrer für Arbeitslehre. Nach seinen Aussagen waren betriebliche Sozialkonflikte lediglich Unterrichtsgegenstand einer Doppelstunde (15).

- Die Betreuung des Praktikums erfolgte in der Versuchsgruppe VG und der Kontrollgruppe K 1 in Koope-

ration mit den jeweiligen Klassen- bzw. Fachlehrern.

- Die Auswertung des Praktikums der Versuchsgruppe erfolgte wieder durch den Verfasser, die der Kontrollgruppe K 1 durch den betreffenden Fachlehrer für Arbeitslehre.

- In allen drei Untersuchungsgruppen (VG, K 1, K 2) erfolgte nach einem Zeitraum von 9 Monaten eine Effektivitätskontrolle (offene Befragung, geschlossene Befragung), die wir im Abschnitt 5.3. ausführlich darstellen.

Aufgrund der oben dargestellten Schwierigkeiten bezieht sich die Untersuchung lediglich auf die beiden Lerngruppen VG und K 1. Die Daten der Ausgangsvoraussetzungen der dritten Gruppe (= K 2) werden im folgenden zwar interpretiert, haben jedoch für die Evaluation keine Relevanz, denn die Erfolgskontrolle wurde nicht durchgeführt.

5.2. Darstellung der Ausgangsvoraussetzungen

5.2.1. Soziale und individuelle Voraussetzungen der untersuchten Klassen

Die Sozialstruktur der untersuchten Klassen weicht erheblich vom West-Berliner Durchschnitt ab; sie spiegelt ziemlich genau die soziale Struktur des betreffenden Berliner Verwaltungsbezirkes wider (vgl. Tabelle 2):

Tabelle 2: Sozialstruktur der untersuchten Klassen des betreffenden Verwaltungsbezirkes im Vergleich zur Berliner Sozialstruktur der Hauptschüler

	Berliner Hauptschule	Sozialstruktur des betreffenden Verwaltungsbezirkes	Versuchsgruppe VG (n = 26)	Kontrollgruppe K 1 (n = 29)	Kontrollgruppe K 2 (n = 29)
Selbständige Mithelfende Familienangehörige	5,7 %	10,6 %	19,2 %	10,3 %	6,9 %
Beamte	5,0 %	10,7 %	3,8 %	3,4 %	6,9 %
Angestellte	24,5 %	46,1 %	42,3 %	37,9 %	41,4 %
Arbeiter	50,4 %	32,6 %*	23,1 %	34,5 %	27,5 %
Sonstige (Rentner, Pensionäre, sonstige Unterhaltsquellen, ohne Angabe)	14,1 %		11,6 %	13,7 %	17,2 %

* Einschließlich der Fälle ohne Angaben

Exemplarisch für die drei Untersuchungsklassen wird die soziale Situation der Versuchsklasse VG ausführlich dargestellt. Dabei stützen wir uns sowohl auf die Angaben im Klassenbuch als auch auf die Informationen des Klassenlehrers:

15 Schüler haben ein intaktes Elternhaus, bei fünf Schülern fehlt ein Elternteil, davon lebt ein Schüler bei seiner Großmutter. Drei Mädchen haben einen Vormund. In dieser Hinsicht hebt sich die Klasse nicht vom statistischen Mittel ab.

Abgesehen von zwei Schülern (Ursula W. und Reiner B.), die sich der Hochsprache bedienen, sprechen alle Schüler Berliner Dialekt. Die mangelnde Bereitschaft bei einer Anzahl von Schülern, sich an Gesprächen und Diskussionen zu beteiligen, ist nur bei dreien eindeutig auf psychisch bedingte Hemmungen zurückzuführen (Ilona K., Peter F., Marion V.), während bei den übrigen zum Teil auch Desinteresse und geringe Motivation als Ursachen für passives Verhalten angenommen werden müssen.

Die drei Heimkinder (Monika L.,Renate H.,Waltraud B.) verhalten sich ausnahmslos passiv. Darüber hinaus neigt Monika L. zum "Tagträumen".

Ein großer Teil der Schüler verbringt die Freizeit häufig gemeinsam in einem Jugendfreizeitheim, wodurch die Kommunikationsstrukturen in der Klasse günstig beeinflußt werden dürften.

Von entscheidender Bedeutung für den Arbeitslehreunterricht und die Durchführung des Betriebspraktikums sind die Einstellungen und Erwartungen, mit denen die Schüler ihrer eigenen beruflichen Zukunft gegenüberstehen, ferner ihre Freizeitaktivitäten. Diese Bereiche wurden deshalb in den Fragen 9, 10, 12, 15 und 16 des Fragebogens zu den Ausgangsvoraussetzungen berücksichtigt (16).

Bei der Beantwortung der Frage 9 (Berufswunsch) fällt zum einen auf, daß die Schüler aller drei Klassen fast ausnahmslos sehr konkrete Berufswünsche haben und zum anderen ihre späteren beruflichen Möglichkeiten durchaus realistisch einschätzen. Es sind hauptsächlich Berufe gewählt worden, die die Schüler mit einem Hauptschulabschluß und einer Lehrzeit mit Prüfung erreichen können. Berufe, die keine Ausbildung erfordern (Hilfsarbeiter) werden nicht genannt. Aus keiner der Antworten ist das vielzitierte "Schnell-Geld-verdienen-wollen" abzulesen.

Die Frage, ob Vater oder Mutter häufig etwas über die Arbeit erzählen, wird bis auf fünf Schüler aller drei Klassen mit "ja" oder "manchmal" beantwortet. Daraus kann gefolgert werden, daß in gewissem Umfang Vorinformationen über die Arbeitswelt, zumindest aus der Sicht der Eltern, vorhanden sind, wenn sie auch sehr punktuell und subjektiv geprägt sein dürften.

Bei der Beantwortung der Frage, ob Vater oder Mutter über Schwierigkeiten im Betrieb berichten, zeigt sich eine bemerkenswerte Diskrepanz zwischen der Kontrollgruppe K 1 und den beiden anderen Klassen: Der Anteil der Schüler, die auf diese Frage mit "ja" geantwortet haben ist verhältnismäßig gering:

		in Prozenten
- Kontrollgruppe K 1:	Ja/Nein =	20/80
- Versuchsgruppe VG :	Ja/Nein =	58/42
- Kontrollgruppe K 2:	Ja/Nein =	66/34

Obwohl viele Schüler diese Frage bejaht haben, fehlen konkrete Angaben über die Art der Schwierigkeiten. Inhaltliche Aussagen beschränken sich auf oberflächliche Phänomene und lassen an keiner Stelle Problembewußtsein oder gar Einblick in die Konfliktstruktur von betrieb-

lichen Situationen erkennen: vermutlich ist ein solches schon bei den Eltern nicht vorhanden.

Die Beantwortung der Frage 15 nach "besonders faszinierenden" Berufen ergibt ein recht differenziertes Bild: Lediglich Pilot und Profifußballspieler (je acht Jungen) sowie Stewardess (fünf Mädchen und ein Junge) werden sehr häufig genannt. Darüber hinaus finden sich 31 Berufe auf der Liste, die ein- bis dreimal genannt werden: Auffällig ist, daß etwa 15 mal Berufe aus dem erzieherischen und sozial-pflegerischen Bereich (Erzieherin, Sozialpädagoge, Säuglingsschwester, Kindergärtnerin, Arzt, Lehrer usw.) genannt werden.

Hinsichtlich der Freizeitaktivitäten diskriminieren die drei Klassen nicht wesentlich voneinander. Insgesamt scheint die Kontrollgruppe K 1 am wenigsten aktiv zu sein, weil hier die geringste Zahl von Nennungen erfolgt. Weit an der Spitze liegen "sportliche Betätigungen" mit 48 von insgesamt 156 Nennungen. Danach folgen "Musik hören" (22 Nennungen), Lesen (20, davon nur 2 Jungen) und "Spazierengehen, Bummeln, Fahrradfahren"(16). Häufiger werden noch einige Formen des Hobby (11), Tanzen gehen (8), Schlafen, Faulenzen (7), mit Freunden zusammensein (6), Fernsehen (mit fünf Nennungen erstaunlich gering vertreten) und schließlich "Arbeiten" (4 mal) genannt.

Unterschiede stellten wir in den Verhaltensformen der Unterrichtenden (17) fest: Während in der Versuchsgruppe VG und der Kontrollgruppe K 2 ein überwiegend autokratischer Erziehungsstil dominiert, bevorzugen die Unterrichtenden der Kontrollgruppe K 1 (insbesondere der Klassenlehrer und der Fachlehrer für Arbeitslehre) einen überwiegend sozial-integrativen Erziehungsstil (18). Daß diese Erziehungsstile sich unterschiedlich auf das Erleben und Verhalten der Schüler auswirken, konnte empirisch

ermittelt werden (19).

5.2.2. Die Unterrichtssituation im Lernbereich "Arbeitslehre"

1. Institutionelle Bedingungen

Im Zusammenhang mit der Festlegung der neuen Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule wurden im Jahre 1968 die bisherigen Fächer Werken, Hauswerk und Textiles Gestalten zwar unter dem neuen Oberbegriff "Arbeitslehre" zusammengefaßt, zunächst aber in dem bisherigen Rahmen weitergeführt. Erst zu Beginn des Schuljahres 1970/71 legte der Senator für Schulwesen die "Arbeitsgrundlage - Fach Arbeitslehre 7. - 9. Klasse" (20) vor. Dieser Bereich ist an den 7. und 8. Klassen mit 4 (Klassenteilungs-) Stunden, an den 9. und 10. Klassen mit 8 Wochenstunden ausgestattet, wovon seit 1973 sechs Stunden in Gruppen unterrichtet werden, die jeweils nur aus der halben Klasse bestehen. Der curriculare Ansatz bemüht sich, die Entwicklung zur integrierten Gesamtschule hin zu berücksichtigen und vermeidet alle Aspekte, die als eine Rückwendung zur "volkstümlichen Bildung" interpretiert werden könnten. Vornehmliche Aufgaben der Arbeitslehre sind die "Darstellung des Gesellschafts- und Wirtschaftslebens, Vorbereitung aktiver Mitwirkung im Arbeitsprozeß und Ermutigung aller Schüler, ihre Interessen zu vertreten und personale Rechte wahrzunehmen." (21)

Nach der zur Zeit in Berlin gültigen "Arbeitsgrundlage" werden die Unterrichtsinhalte zunächst noch den bisherigen Bereichen Werken, Textilarbeit und Hauswerk entnommen; sie sollen künftig durch betriebswirtschaftliche und moderne technologische Inhalte ergänzt und ersetzt werden (22).

Im Mittelpunkt des Unterrichts sollen "Vorhaben" stehen, von denen jeweils etwa vier pro Jahr zu realisieren sind. Sie umfassen die Phasen Entscheidung - Planung - Durchführung - Kontrolle und sollen möglichst in Kooperation von Lehrern und Schülern durchgeführt werden. Die einzelnen Vorhaben entstammen den Fachbereichen Holz-/Kunststoffverarbeitung, Metallverarbeitung, Textilverarbeitung, Hauswirtschaft, Elektrotechnik, Privater Haushalt und Unternehmung.

Neben dem technologischen und wirtschaftlichen Aspekt spielt der gesellschaftliche Bereich bei allen Vorhaben eine entscheidende Rolle. Insbesondere sollen Probleme der innerbetrieblichen Zusammenarbeit und Konfliktfälle thematisiert werden.

Die Voraussetzungen zur optimalen Realisierung dieser Vorstellungen sind in den Berliner Schulen denkbar ungünstig. Aus den Ergebnissen einer im November 1970 an 49 von 56 Berliner Hauptschulen durchgeführten Untersuchung (23) geht hervor, daß lediglich 21,6 % der befragten 446 Lehrer eines der Fächer Werken, Textilarbeit oder Hauswerk als 1. Studienfach angeben konnten. Die erforderlichen Fachräume sind zwar in ausreichendem Umfange vorhanden, doch entspricht ihre Ausstattung in den wenigsten Fällen den von der "Arbeitsgrundlage" vorgeschlagenen Standards. Die bisher durchgeführten Projekte orientieren sich thematisch an herkömmlichen Aufgaben aus dem Handwerken (Kästen, Regale, Schalen), der Nadelarbeit (Taschen, Schürzen, Kissen) oder dem Kochunterricht (Gerichte nach Grundrezepten, Mittagsmahlzeiten, Frühstücksformen) und scheinen nicht geeignet, die in der "Arbeitsgrundlage" angedeuteten gesellschaftlichen Zielvorstellungen realisieren zu helfen (24).

2. Spezielle Situation der Untersuchungsklassen im Arbeitslehre-Bereich

Die unbefriedigenden äußeren Voraussetzungen schlagen sich in der Beantwortung der Fragen 5 und 6 nieder (25). Unter zehn Hauptschulfächern rangiert Arbeitslehre an vierter, fünfter bzw. sechster Stelle. In der Versuchsklasse VG übertreffen Sport, Mathematik, Deutsch, Englisch und Weltkunde den Lernbereich Arbeitslehre hinsichtlich der Beliebtheit. Selbst wenn man voraussetzt, daß die Beliebtheit eines Faches auch auf dieser Altersstufe noch relativ stark mit der Bindung an den jeweiligen Lehrer korreliert, so erstaunt es doch, daß ein Fach, das in so hohem Maße praktische Betätigung ermöglicht, bei den Schülern nicht stärker Anklang findet.

Dies wird jedoch verständlich, wenn man die inhaltlichen Aussagen der Schüler zu der Frage 5 (Was habt ihr im Arbeitslehre-Unterricht in der 7. und 8. Klasse ausführlicher besprochen? ...) analysiert: In der Versuchsklasse VG wurden, wie fast alle Schüler angaben, die Themen 'Post' und 'Zeitung' besprochen. Jungen und Mädchen haben in den zwei Schuljahren sowohl Kochen als auch Werken gehabt. Im Werkunterricht wurden Regale, Untersetzer und Kästchen hergestellt. Jeder Schüler durfte dabei selbst entwerfen, planen und ausführen. Im Bereich der Textilarbeiten findet sich nur die Angabe 'Handarbeiten' ohne nähere Erläuterung. Zwei Schülerinnen konnten überhaupt keine Angaben machen.

In der Kontrollgruppe K 1 konnten sieben von elf Mädchen und zehn von 15 Jungen überhaupt keine Antwort geben. Bei einigen findet sich der Hinweis 'Hatten wir nicht', 'geschlafen', 'gar nichts'. Vereinzelt standen als Antwort 'Kochen' und 'Werken'.

Zwei Mädchen schrieben, daß die Themen 'Frustration' und 'gesellschaftsspezifisches Verhalten' behandelt worden seien.

Die Kontrollgruppe K 2 dagegen hat die Frage 5 detaillierter beantwortet; hier finden wir bei fast allen Schülern (bis auf ein Mädchen und drei Jungen) folgende Angaben:

- 7. Klasse: Kochen, Nähen, Werken (Papp- und Holzarbeiten), Textillehre;
- 8. Klasse: Haushaltsplanung, Nähen, Werken (Metallarbeiten).

Betriebe haben die Schüler bisher offenbar kaum kennengelernt. Lediglich die Kontrollgruppe K 2 hat das "VW-Werk" besichtigt. In der Kontrollgruppe K 1 geben zwei Jungen an, die "Schultheiss-Brauerei" zu kennen, während 7 Jungen und acht Mädchen "Zeiss Ikon" kennengelernt haben.

5.2.3. Die Einstellung der Schüler zum Schülerbetriebspraktikum

Bei der Beantwortung der Frage, ob sich die Schüler auf das Betriebspraktikum freuen, zeigen sich keine gravierenden Unterschiede zwischen den drei Klassen. Die positiven Antworten überwiegen bei weitem. Als Begründung werden genannt:

- der Wunsch, einen Betrieb kennenzulernen,
- Erfahrungen zu sammeln,
- die Arbeitswelt im allgemeinen kennenzulernen,
- den Umgang mit arbeitenden Menschen zu haben.

Aber auch folgende Antworten wurden gegeben:

- "weil ich nicht in die Schule muß",
- "weil da bestimmt was los ist",
- "weil es eine Abwechslung ist",
- "weil ich dann endlich mal was tun kann".

Etwa 25 % haben noch keine Meinung, während in der Versuchsgruppe VG und der Kontrollgruppe K 1 zwei bzw. fünf Schüler mit dem zugewiesenen Betrieb Warenhaus nicht einverstanden waren.

Insgesamt acht Schüler (zwei Jungen in der Versuchsgruppe VG, zwei Mädchen in der Kontrollgruppe K 1 sowie zwei Jungen und zwei Mädchen in der Kontrollgruppe K 2) freuen sich nicht auf das Betriebspraktikum:

- "weil ich da nur ausgenutzt werde",
- "weil ich für die Arbeit nicht bezahlt werde",
- "weil ich dort ausgebeutet werde",
- "weil wir erst um 18 Uhr Feierabend haben",
- "weil mir das Verkaufswesen nicht zusagt".

Hinsichtlich der Wahl des Praktikumsbetriebes (Frage 7) ergeben sich ebenfalls so gut wie keine Unterschiede zwischen den drei Klassen: Die Wahl des Praktikumsplatzes fällt zugunsten des Warenhauses, der Post und des Krankenhauses aus, während Autowerkstatt, Friseurladen und Kleiderfabrik eher abgelehnt werden.

Bei der Frage nach den Artikeln, die man am liebsten verkaufen würde (Frage 8), zeigen sich in allen drei Klassen die gleichen Ergebnisse - natürlich auch die gleichen geschlechtsspezifischen Differenzierungen: Während die Mädchen Bekleidung, Kosmetik und Babyartikel verkaufen möchten, bevorzugen die Jungen Sport- und Elektroartikel sowie Schallplatten.

5.2.4. Das Vorwissen im Hinblick auf den Themenkomplex "Warenhaus"

Das Vorwissen zu diesem Themenkomplex wurde auf zweierlei Weise ermittelt:

1. Die Rücksprache mit den betreffenden Fachlehrern für Arbeitslehre und die Durchsicht der Klassenbücher für die 7. und 8. Jahrgangsstufe ergaben, daß in allen drei Klassen auf diese Thematik noch nicht eingegangen worden war. Ebenso waren betriebliche Sozialkonflikte noch nicht Unterrichtsgegenstand gewesen. Hinsichtlich dieser Art des Vorwissens waren also die Ausgangsbedingungen in allen drei Klassen vergleichbar.

2. Die Schüler der Versuchsgruppe VG und der Kontrollgruppe K 1 können im Durchschnitt jeweils 5, 6 Warenhäuser nennen, während die Kontrollgruppe K 2 auf 7,2 Nennungen kommt, was jedoch keine nennenswerte Differenz darstellt (Frage 1).
   In allen drei Klassen vermag die Mehrzahl der Schüler nicht anzugeben, welches Ziel ein Warenhaus verfolgt (Frage 13). Bei den positiven Antworten werden in allen drei Klassen etwa die gleichen Ziele genannt: um billiger zu verkaufen, - um Profit zu machen - den Umsatz zu steigern usw.

   Bei Frage 14, die sich mit den in einem Warenhaus vorkommenden Berufen auseinandersetzt, werden in allen drei Klassen der Verkäufer mit am häufigsten genannt. Der Dekorateur - in der Versuchsgruppe VG und der Kontrollgruppe K 2 fast mit gleicher Häufigkeit genannt - wird in der Kontrollgruppe K 1 dagegen kaum erwähnt. Andererseits wird der Abteilungsleiter in der Versuchsgruppe VG bedeutend häufiger (15 mal) als in der K 1-Klasse (7 mal) und der K 2-Klasse (3 mal) genannt. darüber hinaus sind

keine gravierenden Unterschiede zwischen den drei Klassen erkennbar. Insgesamt läßt sich die Tendenz ablesen, daß Berufe mit dem intensivsten Kundenkontakt (Verkäufer) bzw. solche, die optisch besonders in Erscheinung treten (Dekorateur), am stärksten das Bewußtsein über diesen Arbeitsbereich prägen. Jedenfalls sind in keiner der Klassen differenzierte Vorkenntnisse vorhanden.

5.2.5. Sensibilitätstest

Während sich die Ermittlung des Vorwissens nur auf die kognitive Ebene des Schülers bezieht, werden im Sensibilitätstest Einstellungen und mögliches Problemlösungsverhalten der Schüler erfragt. Die Konfliktsensibilität der Schüler in den drei Klassen wurde mit einem solchen Sensibilitätstest (26) ermittelt. Untersucht wurde die Frage:

Inwieweit bestehen Unterschiede hinsichtlich der Konfliktsensibilität zwischen den drei Lerngruppen?

Im Zusammenhang mit der ersten Frage sollte folgendes festgestellt werden:

- Verfügen die Schüler über die Bereitschaft und die Fähigkeit, Konflikte aus ihrem unmittelbaren Erfahrungsfeld zu thematisieren und zu problematisieren? D. h. hier sollte nach den Ursachen, der Bedeutung und der Struktur (Beteiligte, Interessenlage usw.) solcher Konflikte gefragt werden.

- Welche Lösungen werden angeboten? Oder präziser formuliert: lassen die vorgeschlagenen bzw. bevorzugten Lösungen die Tendenz zum Abbau von Autoritätsdenken bzw. zur Einsicht in die Notwendigkeit und Effektivität solidarischen Handelns und aktiver Toleranz erkennen?

1. Methode der Befragung

Der Sensibilitätstest enthält fünf Fallstudien, in denen konfliktträchtige Situationen aus dem Schulalltag dargestellt werden. Die Schüler wurden aufgefordert, Lösungen für die einzelnen Probleme vorzuschlagen. Bei den Fällen 1 und 2 hatten die Schüler die Möglichkeit, aus einer Reihe von vorgegebenen Lösungen die ihnen gemäße auszuwählen. Diese Form der Mehrfachwahl-Antwort (multiple-choice-system) bietet die Chance der besseren Vergleichbarkeit, insbesondere im Hinblick auf mögliche Artikulationsschwierigkeiten einiger Schüler bei der offenen Beantwortung. Die angebotenen offenen Lösungen wurden hinsichtlich ihres Inhalts klassifiziert, was jeweils zu einer begrenzten Zahl von Kategorien führte, so daß auch bei den offenen Antworten eine gewisse Vergleichbarkeit erreicht wurde.

2. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Bei der folgenden tabellarischen Darstellung wurden folgende Abkürzungen verwendet:

N: Anzahl der Schüler der jeweiligen Untersuchungsgruppen (VG, K 1, K 2)

n: Anzahl der Schüler, die eine bestimmte Frage beantwortet haben.

Fall 1 (O): Fall mit offenem Schluß

Fall 1 (G): Fall mit vorgegebenen (= geschlossenen) Antworten

Die Prozentzahlen beziehen sich jeweils auf N. Da einige Schüler bei offener Befragung mehrere Alternativen angeboten haben, werden 100 % überschritten.

Tabelle 3: Ergebnisse des Falles 1 (O) - Stichwort "kaputte Fensterscheibe"

	VG	(N=23)	K1	(N=25)	K2	(N=28)
Antworten der Schüler	n	%	n	%	n	%
1. Wenn der Lehrer fragt, meldet sich Peter (bzw. er meldet es gleich)	6	26	3	12	8	29
2. P. sollte nicht bestraft werden	-	-	2	8	1	4
3. P. soll bestraft werden	2	9	1	4	2	7
4. Alle Schüler teilen sich die 40 DM (bzw. aus der Klassenkasse)	18	78	15	60	16	57
5. P. zahlt das meiste, die ...Klasse den Rest	3	13	2	8	1	4
6. P. soll allein zahlen	3	13	5	20	2	7
7. P.'s Eltern sollen zahlen	1	4	-	-	-	-
8. Versicherung bezahlt den Schaden	1	4	3	12	11	39

Die offenen Äußerungen der Schüler beziehen sich fast ausschließlich auf die rein pragmatische Frage, wie die 40,- DM für die zerbrochene Scheibe aufzubringen sind. Die Verhaltensweisen der Beteiligten werden so gut wie gar nicht problematisiert. Nur zwei oder drei Schüler jeder Klasse machen sich Gedanken über mögliche Sanktionen. Zwischen 12 und 29 % der Antworten verlangen allerdings vom Schuldigen, daß er sich zu seiner Tat bekennen müsse. Bei der finanziellen Frage überwiegen in allen drei Klassen diejenigen Vorschläge,die auf eine Beteiligung der ganzen Gruppe hinauslaufen. Hieran kann eine Tendenz zu gruppensolidarischem Verhalten abgelesen werden. In der Kontrollgruppe K2 weisen 39 % der Antworten, abweichend von den beiden anderen Klassen, darauf hin, daß die Versicherung für den Schaden aufzukommen habe. Ob man dahinter eine realistische Einschätzung der Situation vermuten darf, muß dahingestellt bleiben. Bei näherer Befragung dürften die Schüler kaum in der Lage sein, anzugeben, um welche Art Versicherung (Haftpflicht, Glasbruch, Eigenversicherung des Landes o.ä.) es sich dabei handeln könne.

Bei der geschlossenen Fragestellung überwiegen in allen drei Klassen ganz eindeutig diejenigen Antworten, die eine solidarische Lösung beinhalten, d.h. Lehrer und Klasse sollen gemeinsam beraten, was zu tun ist, der Lehrer sollte die Vorschläge der Klasse berücksichtigen, die ganze Klasse teilt sich die Kosten der Scheibe usw. Nennenswerte Unterschiede zwischen den Klassen sind nicht erkennbar.

Tabelle 4: Ergebnisse des Falles 1 (G)

	VG	(N=23)	K1	(N=25)	K2	(N=28)
Vorgegebene Antworten	n	%	n	%	n	%
1.1. Lehrer soll das Problem lösen	1	4	–	–	–	–
1.2. Lehrer u. Klasse sollen das Problem lösen	15	65	18	72	23	82
1.3. Klasse ohne Lehrer soll das Problem lösen	7	30	7	28	5	18
2.1. Lehrer soll sofort den Täter herauszubekommen versuchen	–	–	1	4	–	–
2.2. Lehrer soll die ganze Klasse bestrafen	–	–	1	4	–	–
2.3. Lehrer soll die Klasse entscheiden lassen, was geschehen soll	23	100	23	92	28	100
3.1. Klasse teilt sich die Kosten der Scheibe	22	96	19	76	24	86
3.2. P. wird zum Rektor geschickt und muß die Scheibe allein bezahlen	1	4	6	24	4	14
3.3. Alle werden bestraft und müssen die Scheibe bezahlen	–	–	–	–	–	–
4.1. Soll der Lehrer bestimmen, wer die Scheibe bezahlen soll	–	–	–	–	–	–
4.2. Lehrer überläßt der Klasse die Regelung dieses Problems	4	17	2	8	1	4
4.3. Lehrer u. Schüler diskutieren über die Regelung dieses Problems	19	83	24	92	27	96

Tabelle 5: Ergebnisse des Falles 2 (O) - Stichwort "Handschuhe anziehen"

	VG	(N=23)	K1	(N=25)	K2	(N=24)
Antworten der Schüler	n	%	n	%	n	%
1. Lehrer bittet den Schüler, die Handschuhe wieder auszuziehen, weil er die Stunde schließt (noch redet)	15	65	19	73	18	64
- Nach Aufforderung zieht der Schüler die Handschuhe wieder aus	3	13	5	19	1	4
- Wenn sich der Schüler trotz Aufforderung weigert, wird er bestraft	1	4	2	8	1	4
- Lehrer fängt an zu schimpfen	2	9	4	15	7	25
2. Lehrer fragt Schüler, ob ihm kalt sei; Schüler bejaht, und die Sache ist erledigt	5	22	-	-	-	-
3. Lehrer tut nichts	5	22	5	19	14	50
4. kommt auf den Lehrer an	-	-	-	-	14	50
5. Schüler hätte das nicht tun dürfen	-	-	1	4	-	-

Tabelle 6: Ergebnisse des Falles 2 (G)

Vorgegebene Antworten	VG (N=23)		K1 (N=25)		K2 (N=28)	
	n	%	n	%	n	%
1.1. Ich finde das Verhalten des Lehrers richtig	1	4	1	4	-	-
1.2. Ich finde es falsch	5	22	8	31	9	32
1.3. Ich finde es verständlich, aber nicht richtig	17	74	16	62	19	68
1.4. Ich weiß nicht	-	-	1	4	1	-
2.1. Die meisten Lehrer würden sich so verhalten	2	9	3	12	2	7
2.2. Einige Lehrer würden sich so verhalten	8	35	10	38	10	36
2.3. Einige, wenn sie sich geärgert haben	13	56	10	38	16	57
2.4. Ich kann mir ein solches Verhalten nicht vorstellen	-	-	3	12	-	-
3.1. Der Lehrer glaubt, der Schüler will ihn ärgern	5	22	6	23	8	29
3.2. Lehrer hat den Faden für seine Rede verloren	13	57	8	31	14	50
3.3. Lehrer muß für Ordnung sorgen	7	30	9	35	7	25
3.4. Lehrer hat sich über die Klasse geärgert	7	30	8	31	11	40
3.5. Lehrer hat etwas sehr Wichtiges zu sagen und fürchtet, daß der Schüler es nicht hören wird	14	61	14	54	15	54

Bei den Antworten 3.1. bis 3.5. konnten die Schüler mehrere Möglichkeiten ankreuzen.

Die Antworten des 2. Falles mit offenem Schluß sind nicht leicht zu interpretieren, weil aufgrund der Fragestellung ("Schreibe bitte diese Geschichte weiter!") nicht deutlich wird, ob die Schüler die von ihnen erfahrene Realität oder ihre Wunschvorstellung schildern . Immerhin halten in allen drei Klassen etwa zwei Drittel der Schüler ein disziplinierendes Eingreifen des Lehrers für möglich (oder nötig). Eine gravierende Abweichung weist die K2-Gruppe gegenüber den beiden anderen auf: 50 % der Schüler meinen, daß es auf den Lehrer ankomme, wie er in einem solchen Fall reagiere. In autoritär geführten Klassen gehört es zu den Erfahrungen der Schüler, daß sich der Unmut des Lehrers häufig an ihnen nichtig erscheinenden Ereignissen entzündet. Sie wünschen sich einen großzügigeren Lehrer. Das Problem liegt für sie weniger in diesem "Fall" als in der Reaktion des Lehrers.

Bei der geschlossenen Beantwortung wird diese Neigung in allen drei Klassen deutlicher sichtbar. Zwei Drittel der Schüler halten die autoritäre Reaktionsweise zwar für verständlich, aber nicht für richtig, während das übrige Drittel die Verhaltensweise uneingeschränkt ablehnt.

Nur wenige Schüler meinen allerdings, daß sich die meisten Lehrer so verhalten würden, alle übrigen halten es bei "einigen" für möglich, davon die Hälfte folgt der erklärenden Antwortmöglichkeit ("wenn sie sich geärgert haben"). Nur drei Schüler der sozialintegrativ geführten Klasse der Kontrollgruppe K1 können sich das dargestellte Verhalten des Lehrers nicht vorstellen.

Bei den Möglichkeiten der dritten Frage, von denen mehrere angekreuzt werden konnten, dominieren die sachorientierten Lösungen: "Er hat etwas Wichtiges zu sagen ...", - "Er hat den Faden verloren." Erst danach folgen, allerdings mit geringem Abstand, die autori-

tätsorientierten ("Er muß für Ordnung sorgen") bzw. die auf subjektiven Ursachen beruhenden Antworten: "Er hat sich über die Klasse geärgert".
"Er glaubt, der Schüler will ihn ärgern." Nennenswerte Unterschiede zwischen den Klassen zeigten sich nicht.

Tabelle 7: Ergebnisse des Falles 3 - Stichwort "Geschichtsarbeit"

	VG (N=23)		K1 (N=26)		K2 (N=28)	
Antworten der Schüler	n	%	n	%	n	%
1. Schüler haben schuld	8	35	12	46	11	39
2. Lehrer hat richtig gehandelt	15	65	5	19	13	46
3. Lehrer hat sich falsch verhalten	2	9	10	38	7	25
1. Der Unterricht war nicht gut	2	9	3	12	1	4
2. Lehrer hätte Ermahnung geben müssen	3	13	2	8	5	18
3. Die Arbeit muß wiederholt werden	-	-	4	15	2	7
4. Schüler sollten eine neue Chance bekommen	2	9	2	8	9	32
5. Lehrer hätte den störenden Schüler bestrafen können	-	-	1	4	1	4

Bezeichnend ist, daß die Schüler aller drei Klassen den betroffenen Schülern die Schuld an der entstandenen Lage geben und/oder dem Lehrer richtiges Verhalten bescheinigen. Lediglich in der sozialintegrativ geführten K1-Klasse wird das Verhalten des Lehrers in nennenswertem Umfang problematisiert: "hat sich falsch verhalten", "Unterricht war nicht gut", "Arbeit muß wiederholt werden".

Den letzten Vorschlag kleiden die stärker autoritär geführten Schüler aus der K2-Klasse in den Wunsch, die Schüler sollten "eine neue Chance bekommen" (!).

Tabelle 8/ Ergebnisse des Falles 4 - Stichwort "Schnecke liegt am Boden"

	VG (N=23		K1 (N=26)		K2 (N=28)	
Antworten d.Schüler	n	%	n	%	n	%
1.kann jedem passieren(würde ihn bitten,Schnecke in d. Papierkorb zu tun)	5	22	10	39	6	21
2.wäre böse, würde schimpfen	7	31	9	34	12	43
3.würde ihn schlagen (wenn es mit Absicht war)	2	9	4	15	2	7
4.würde ihn ermahnen,er soll sich entschuldigen, würde mit ihm zum Lehrer gehen	12	52	-	-	12	42
5.Er soll die Schnecke ersetzen	1	4	5	19	5	18

Hier zeigen sich wiederum bemerkenswerte Unterschiede zwischen der sozialintegrativ geführten Klasse K1 einerseits und den beiden stärker autoritär geführten Klassen VG und K2 andererseits. So begegnen in der K1-Klasse immerhin 39 % der Schüler dem Mißgeschick mit Toleranz, in den beiden anderen Klassen lediglich 22 bzw. 21 %. Doch würden gerade auch in der K1-Klasse vier Schüler (15 %) den Jüngeren schlagen, vorausgesetzt allerdings, dieser habe es mit Absicht getan.

52 % bzw. 42 % der Schüler aus der VG-Klasse und der K2-Klasse beabsichtigen, an Autoritätsmustern orientierte Verhaltensweisen ("ermahnen","er soll sich entschuldigen","Ich würde mit ihm zum Lehrer gehen") zu praktizieren, in der K1-Klasse dagegen kein einziger. Auf die Idee, sich die ungenießbar gewordene Schnecke von dem Übeltäter ersetzen zu lassen, kommen in allen Klassen die wenigsten Schüler.

Tabelle 9: Ergebnisse des Falles 5 - Stichwort "Mißerfolg im Unterricht - Mißgeschick auf dem Schulhof"

	VG (N=23)		K1 (N=26)		K2 (N=28)	
Antworten d.Schüler	n	%	n	%	n	%
1.Er läßt seinen Ärger über die Stunde(denLehrer) an dem Jungen aus(z.B.er verhaut ihn)	18	78	18	69	24	86
2.P.schlägt den Jungen	4	17	5	19	3	10
3.Ich kenne P.'s Verhältnisse (ihn) nicht	1	4	2	8	-	-
4.Vielleicht tut er nichts,weil ihn die 6 so beschäftigt, (ihm ist alles egal),(er beherrscht sich)	-	-	-	-	3	10

In allen drei Klassen vermuten fast alle Schüler eine aggressivgewalttätige Reaktionsweise, wobei wiederum die weitaus meisten den Zusammenhang mit der zuvor erlebten Frustration ausdrüddich herstellen.

Zusammenfassung:

Aufgrund der vorgelegten und ansatzweise interpretierten Daten kommen wir im Hinblick auf die Ausgangsvoraussetzungen unserer Untersuchung zu folgendem Ergebnis:

- Konfliktsituationen aus dem unmittelbaren Erfahrungsfeld der Schüler werden gesehen und thematisiert.
- Die Interessenlage der Beteiligten wird ansatzweise dargestellt.

- Zumindest theoretisch-verbal neigt die überwiegende Mehrheit der Schüler zu tolerant-solidarischen Konfliktlösungsmodellen.

- Eine Problematisierung der Konfliktsituationen findet generell nicht statt. Nur durch suggestives Vorgehen (Fall 5) werden die Schüler zur Erkenntnis tieferliegender Zusammenhänge (Frustration - Aggression) geführt.

- Insgesamt können wir feststellen, daß die Ausgangsvoraussetzungen in allen drei Klassen - abgesehen von unerheblichen Differenzen - vergleichbar sind.

Sollten sich bei der Erfolgskontrolle (vgl. Abschnitt 5.3.) signifikante Unterschiede zeigen, ist die Ursache dafür in den auf die Untersuchung einwirkenden Faktoren "vorbereitender Unterricht" und "Schülerbetriebspraktikum" zu suchen. Eine Zuordnung des Antwortverhaltens auf eine der beiden Variablen wird nicht vorgenommen.

5.3. Erfolgskontrolle

5.3.1. Beschreibung der angewandten Untersuchungsverfahren

Bei der Effektivitätskontrolle, die in beiden Schulklassen (VG, K 1) durchgeführt wurde, wurden zwei unterschiedliche Verfahren angewendet:

- In der "offenen Befragung" sollten betriebliche Sozialkonflikte genannt werden, um festzustellen, ob Schüler in der Lage sind, diese zu erkennen und entsprechend zu artikulieren.

- In der "geschlossenen Befragung" dagegen sollte die Fähigkeit ermittelt werden, "Lösungen" betrieblicher Sozialkonflikte realistisch einzuschätzen sowie die Parteinahme der Schüler für die eine oder andere Lösung und für oder gegen die dadurch privilegierte Gruppe festzustellen.

1. Offene Befragung

Beiden Schulklassen (VG, K 1) wurde die Frage vorgelegt: "Könnt Ihr Euch vorstellen, daß ein Verkäufer im Warenhaus sehr oft Ärger hat? - Wenn ja, schreibt bitte alle Streitfälle auf, die Euch einfallen!"

Mit dieser (offenen) Frage sollte zweierlei intendiert werden:

Einerseits sollte ermittelt werden, inwieweit sich die beiden Klassen im Hinblick auf die Anzahl der Nennungen von Konfliktfällen unterscheiden. Andererseits erwarteten wir Rückschlüsse darüber, ob sich die dargestellten Konfliktfälle primär auf äußere Gegebenheiten, auf individuelles Fehlverhalten bzw. auf Interessengegensätze beziehen. Diese Fragen wurden bewußt so allgemein wie möglich formuliert, damit auch für die Untersuchungsgruppe K 1 eine Benachteiligung nahezu ausgeschlossen wird. Aus diesem Grunde wurde z. B. der Begriff "Konflikt" durch den allgemein bekannten Begriff Streitfall ersetzt.

Wir sind uns zwar über den suggestiven Charakter der Formulierung im klaren, waren jedoch der Meinung, daß diese geeignet schien, die Schüler zur Nennung einer möglichst hohen Anzahl von Konfliktfällen zu motivieren. Dabei mußte die Gefahr, daß sich Schüler partiell Konfliktfälle ausdenken, die keinerlei Realitätsbezug aufwiesen, in Kauf genommen werden.

Abschließend muß betont werden, daß die Antworten auf die offene Frage nur kombiniert Aufschlüsse hinsichtlich der obengenannten Auswertungsaspekte ergaben.

2. Geschlossene Befragung

Der Fragebogen sollte Antworten provozieren, von denen abgelesen werden kann, ob, in welcher Hinsicht und wieweit die Schüler in der Lage sind, die im Betrieb domi-

nierenden Konfliktregelungen zu erkennen. Aufgrund der experimentellen Anordnung unserer Untersuchung (vgl. Tabelle 1 des Abschnitts 5.1.2.) müssen die Fragen also solche Dimensionen ansprechen und die Antwortvorgaben müssen derart differenziert sein, daß sowohl die erwartbaren Unterrichtserfolge als auch die Betriebserfahrungen optimal erfaßt werden.

Daraus ergeben sich für die Formulierung der Fragen folgende Konsequenzen:

- Der Fragebogen muß solche Konfliktlagen anbieten, die sowohl die Unterrichtseffekte der Versuchsgruppe VG als auch die Praktikumserfahrungen aller Schüler erfassen.

- Die Fragen müssen so konkret wie möglich, jedoch inhaltlich verschieden vom vorbereitenden Unterricht gestellt werden, damit ihre adäquate Beantwortung vom Schüler einen Transfer des im Unterricht Gelernten auf die erlebte Betriebssituation deutlich macht.

- Schließlich muß der Fragebogen möglichst realitätsbezogene Konfliktlagen enthalten; die Jugendlichen sollen beweisen, daß sie erkennen, welche Interessen welcher Gruppe (Käufer, Verkäufer, Betriebsleitung) miteinander kollidieren und in welchem Maße die im Betrieb herrschenden Normen die Lösung von Konflikten beeinflussen.

Der Fragebogen (vgl. Anhang 8.8.) umfaßt die Darstellung von neun konfliktträchtigen konkreten und zwei abstrakten Situationen, zu denen jeweils eine oder mehrere Fragen gestellt werden. Das bei den Fragen verwendete "multiple-choice-system" hat seine Berechtigung darin, daß die Schüler dadurch aufgefordert werden, sich mit den verschiedenen Konfliktlösungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen und die - ihrer Meinung nach - "richtige" Lösung anzukreuzen.

5.3.2. Durchführung der Untersuchung

Wie bereits dargestellt, standen nur zwei 9. Klassen zur Erfolgskontrolle zur Verfügung:

- Versuchsgruppe VG = 25 Schüler
- Kontrollgruppe K1 = 26 Schüler

(Die Zahlen variieren wegen Krankheit einzelner Schüler zwischen offener und geschlossener Befragung geringfügig)

Die Untersuchung erfolgte jeweils 9 Monate nach Abschluß der Unterrichtseinheit in der Versuchsgruppe VG bzw. Kontrollgruppe K 1, um eine eventuelle Langzeitwirkung zu erfassen.

Die Effektivitätskontrolle (offene und geschlossene Befragung) wurde vom Verfasser während des regulären Unterrichts durchgeführt. Dafür benötigten wir jeweils

eine Unterrichtsstunde. Nennenswerte Schwierigkeiten traten dabei nicht auf. Zu Beginn der Unterrichtsstunde schuf der Verfasser eine für die Befragung entspannte Atmosphäre: Er wies darauf hin, daß die Befragung keine Prüfung sei, die Ergebnisse also nicht im Sinne einer Leistungskontrolle zensiert würden, insofern auch die Namen der Schüler keine Rolle spielten. Den Schülern wurde erklärt, daß es für den Verfasser wichtig sei, ihre Meinungen zu erkunden; aus diesem Grunde gebe es auch keine "richtigen" oder "falschen" Lösungen.

5.3.3. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

5.3.3.1. Offene Befragung

Beiden Schulklassen (VG, K 1) wurde die Frage vorgelegt:

"Könnt Ihr Euch vorstellen, daß ein Verkäufer im Warenhaus sehr oft Ärger hat? Wenn ja, schreibt bitte alle Streitfälle auf, die Euch einfallen!"

1. Anzahl der Schüleräußerungen

Die Anzahl der Schüleräußerungen ist in der Tabelle 1 zusammengefaßt. Dabei wird sowohl die Summe aller Schüleräußerungen als auch die durchschnittliche Anzahl pro Schüler angegeben:

Tabelle 10: Anzahl der Schüleraussagen

	VG n=25	K 1 n=23
Summe der Anzahl aller Schüleraussagen	234	262
Durchschnittliche Anzahl pro Schüler	9,4	11,4

Auffällig ist die Dominanz der Kontrollgruppe K 1, die pro Schüler durchschnittlich 2 Aussagen mehr als die Versuchsgruppe VG gemacht hat. Dieses Ergebnis beweist, daß unsere Fragestellung die Kontrollgruppe K 1 nicht überforderte. Eine Wichtung der Daten kann nur im Zusammenhang mit der Tabelle 11 erfolgen. Ziel dieser Tabelle ist es, festzustellen, inwieweit Konfliktpartner des Verkäufers erwähnt wurden.

2. Anzahl der erwähnten Konfliktpartner

Tabelle 11: Erwähnung von Konfliktpartnern

	VG n=25	K 1 n=23
Anzahl der Erwähnung von Konfliktpartnern (= beobachtende Häufigkeiten)	84	22
Durchschnittliche Anzahl pro Schüler	3,4	0,9

Bei einem Vergleich der Tabellen (10) und (11) kommen wir zu folgendem Ergebnis:
Die Kontrollgruppe K 1 produziert zwar die meisten Aussagen, hinsichtlich der Auswertung nach Konfliktpartnern macht jedoch die Versuchsgruppe VG durchschnittlich 2,5 Aussagen mehr als die K 1-Gruppe. Diese Diskrepanz verdeutlicht, daß die K 1-Gruppe aufgrund der geringen Beschäftigung mit der Konfliktproblematik relativ viele redundante Aussagen produzierte, während sich die Versuchsgruppe VG auf die Darstellung der grundlegenden Konflikte beschränkt hat.

Daraus kann gefolgert werden:
Die Differenz zwischen Versuchsgruppe und K 1-Gruppe läßt den Schluß zu, daß die in der Versuchsgruppe durchgeführte Unterrichtseinheit sich eindeutig positiv auf die Wahrnehmung von Konfliktpartnern auswirkt.

3. Einteilung der Konfliktfälle in Merkmale

Ziel der Auswertung ist es, zu untersuchen, inwieweit die erwähnten Konfliktfälle soziale Konflikte sind.

Alle Daten wurden - getrennt nach Klassen - Merkmalen zugeordnet, die im folgenden näher erläutert werden sollen:

a) Echtes (individuelles) Fehlverhalten
(Abkürzung: E)

Diese Kategorie umfaßt alle Merkmale, die auf individu-

elles Fehlverhalten sowie z. T. auch "kriminelles Vergehen" schließen lassen. Hierzu gehören folgende Merkmale:

- unentschuldigtes Fehlen,
- Streit suchen,
- Diebstahl,
- Unterschlagung,
- Chef hintergehen,
- Mitarbeiter ärgern,
- Alkohol trinken,
- handgreiflich werden,
- unregelmäßig auf der Arbeitsstelle erscheinen.

b) Umgangston - Äußeres des Verkäufers (Abk.: U)

Dieser Kategorie werden Merkmale zugeordnet, die einerseits auf direktes Verschulden der Verkäuferin (z. B. sie erschien unsauber) hinweisen, andererseits in Auseinandersetzung mit dem Kunden vorkommen, wie z. B.

- den Kunden anbrüllen oder
- zum Kunden frech werden.

c) Individuelle Interessen (Abk.: I)

Unter dieser Kategorie werden diejenigen Konflikte zusammengefaßt, deren Ursachen sich aus der unterschiedlichen Stellung in der Betriebshierarchie ableiten lassen. Dazu gehören:

- Prioritäten bei der Inanspruchnahme der Pausen
- Prioritäten bei der Inanspruchnahme von Urlaub
- Bevorzugung bei der Einteilung des Arbeitsplatzes
- Gehalt-/Lohnforderungen
- Einteilung der Ressorts
- Konkurrenz um die Gunst des Vorgesetzten
- Konkurrenz um Verkaufsbonus.

d) Ärger wegen materieller Ausfälle (Abk.: M)

Die Ursachen materieller Ausfälle lassen sich einerseits auf individuelles Versagen der Betriebsangehörigen, andererseits auf außerbetriebliche Ursachen zurückführen. Im einzelnen wurden folgende Merkmale unter dieser Kategorie zusammengefaßt:

- mangelhafte Ware, falsche Preisauszeichnung
- falsche und unzureichende Auskunft
- Umtausch
- Diebstahl
- Verspätung von Lieferungen
- Beschädigung von Waren
- Abrechnung abends falsch
- falsches Wechselgeld.

e) Zurückhaltung der Arbeitsmühe (Abk.: Z)

Merkmale, die sich auf das Verhalten der Verkäufer am Arbeitsplatz beziehen, werden unter dieser Kategorie zusammengefaßt. Dabei handelt es sich insbe-

sondere um Konflikte, die dadurch entstehen, daß der Verkäufer, der seinerseits nur ein begrenztes Interesse am Betriebserfolg hat, versucht, Arbeitsmühe zurückzuhalten:

- Pausen überziehen
- Kunden nicht ansprechen
- sich bequem hinsetzen
- umherstehen
- nichts tun
- zu lange mit Bekannten reden
- zusätzlich Zigarettenpausen einschieben
- Arbeitsplatz verlassen
- sich keine Mühe bei der Beratung geben
- Befehle verweigern

f) Sonstiges (Abk.: S)

Nicht zu klassifizierende Aussagen wurden unter dieser Kategorie rubriziert. Um die Verschiedenartigkeit der Äußerungen zu verdeutlichen, werden einige Beispiele aufgeführt:

- Kinder, die herumtoben
- Kunden, die Geld vergessen haben
- Vertauschen der Ware zweier Kunden
- Kunden etwas aufschwatzen
- weiterhin alle Allgemeinplätze, wie z. B. er bekommt Ärger mit dem Lehrling.

Eine Auszählung dieser Merkmale für die beiden Gruppen (VG, K 1) zeigt folgendes Ergebnis:

Tabelle 12: Zusammenstellung der Konfliktelemente aller drei Gruppen

	M	Z	I	E	S	U	Summe
VG	91	58	20	12	38	15	234
K 1	91	62	6	48	36	19	262
Summe	182	120	26	60	74	34	496

Im Hinblick auf unsere Frage nach dem Erkennen sozialer Betriebskonflikte lassen sich fünf dieser Merkmale in zwei Kategorien zusammenfassen:

- Die Merkmale 'E' und 'U' werden unter der Kategorie "persönliches Versagen" subsumiert

- Die Merkmale 'M', 'Z' und 'I' enthalten Konfliktelemente, die durch die abstrakte Arbeit bedingt sind; es handelt sich also um "soziale Konflikte".

- Die Kategorie 'S' ist in allen drei Untersuchungsgruppen proportional angemessen gleich vorhanden; sie wird bei der weiteren Verrechnung unberücksichtigt gelassen.

Tabelle 13: Anzahl der Konfliktelemente (= Realwerte) und der Erwartungswerte (in Klammern) der Gruppen VG und K 1

	VG	K 1	Summe
Persönliches Versagen (E/U)	27 (43,65)	67 (50,34)	94
Soziale Konflikte (M/Z/I)	169 (152,34)	159 (175,65)	328
Summe	196	226	422

Um zu ermitteln, ob sich Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Schülerbetriebspraktika positiv auf das Erkennen und Reproduzieren sozialer Konflikte auswirken, sind im einzelnen folgende zwei Hypothesen zu prüfen:

- Hypothese zur Kategorie "persönliches Versagen":
  H_1: Da die Versuchsgruppe (VG) aufgrund der Unterrichtsvorbereitung sowie des Praktikums im Hinblick auf soziale Konflikte sensibilisiert wurde, erwarten wir im Unterschied zu K 1 signifikant weniger Nennungen.

Da in Tabelle 13 lediglich zwei sich ausschließende Kategorien aufgeführt sind, müssen notwendigerweise in der Alternativkategorie "sozialer Konflikt" die reziproken Verhältnisse angenommen werden:

- Hypothese zur Kategorie "sozialer Konflikt":

H_2: Entsprechend H_1 erwarten wir, daß die Versuchsgruppe (VG) signifikant mehr Nennungen in dieser Kategorie aufweist als K 1.

Durch den Einsatz des Chi-Quadrat-Tests soll nun für die einzelnen Hypothesen geprüft werden, ob die aufgetretenden Unterschiede statistisch signifikant sind. Die Voraussetzungen für die Anwendung dieses statistischen Prüfverfahrens sind gegeben (27). Als Signifikanzniveau legen wir das 5 %-Niveau zugrunde.

Die Berechnung des Chi-Quadrats der Tabelle 13 ergibt:

$$\begin{aligned} Chi^2 &= 15{,}27 \\ df &= 1 \\ p &< 0{,}1\ \% \end{aligned}$$

Das Ergebnis zeigt insgesamt eine hohe Signifikanz. Kritisch muß jedoch angemerkt werden, daß sich diese Signifikanz vorwiegend aus den hohen Differenzen zwischen Real- und Erwartungswert in der Kategorie "persönliches Versagen" rekrutiert.

Für die einzelnen Hypothesen bedeutet das:

H_1: Die Versuchsgruppe VG reduziert betriebliche Konflikte wesentlich weniger auf "persönliches Versagen", als nach dem statistischen Wert erwartet werden könnte. In der K 1-Gruppe dagegen liegt der tatsächliche Wert (=Realwert) hinsichtlich der Konfliktreduzierung der Kategorie "persönliches Versagen" über dem Erwartungswert. Da die Differenzen zwischen Real- und Erwartungswert in erwarteter Richtung liegen, konnte - statistisch gesehen - die Hypothese H_1 bestätigt werden.

Für unsere Fragestellung bedeutet das:
die signifikanten Unterschiede zwischen VG und K 1 besagen, daß Schüler, die im Unterricht auf Erkennen betrieblicher Sozialkonflikte sensibilisiert wurden, weit mehr soziale Konflikte reproduzieren können, als Schüler ohne eine solche Vorbereitung. Das heißt: Die unterrichtliche Vorbereitung der Versuchsgruppe bewirkt eine realistischere Einschätzung der im Betrieb auftretenden Konflikte; ihre Ursachen werden auf die innerbetrieblichen Herrschaftsverhältnisse zurückgeführt, was für die K 1-Gruppe in der Regel nicht zutrifft. Sie erhält zwar aufgrund der Praktikumserfahrung einen umfassenden Einblick in die sozialen Spannungen eines Betriebes, führt diese aber in hohem Maße auf persönliches Versagen zurück.

H_2: Dagegen diskriminieren die Real- und Erwartungswerte in der Kategorie "sozialer Konflikt" zwischen

der Versuchsgruppe VG und der Kontrollgruppe K 1 nicht wesentlich, so daß die Hypothese H_2 nicht bestätigt werden konnte.

Nach diesem (negativen) Ergebnis ist es zweifelhaft, ob die unter der Kategorie "sozialer Konflikt" zusammengefaßten Merkmale "M", "Z" und "I" nicht teilweise voneinander abweichende Einstellungstendenzen erfassen, so daß eine additive Zusammenfassung zumindest fragwürdig erscheint. Dies gilt insbesondere für das Merkmal "I". Denn wenn man innerhalb der Kategorie "sozialer Konflikt" nur "I" betrachtet, zeigt sich, daß dann die Hypothese H_2 bestätigt werden kann (vgl. Tabelle 12).

Die bisherigen Überlegungen zur "offenen Befragung" können folgendermaßen zusammengefaßt werden:

Schüler mit entsprechender unterrichtlicher Vorbereitung und Auswertung führen die im Betrieb auftretenden Konflikte weit mehr auf die innerbetriebliche Herrschaftsstruktur zurück, als Schüler ohne entsprechende Unterrichtsvorbereitung.

5.3.3.2 Geschlossene Befragung

In der geschlossenen Befragung (vgl. Anhang 8.8) werden typische Konflikte vorgegeben. Die Schüler sollen zeigen, wieweit sie unter den angebotenen Lösungsalternativen die Unternehmer - und "Arbeitnehmer" - konformen zu identifizieren vermögen. Es wurden daher 11 konfliktträchtige Situationen als Fallstudien entwickelt. Zu jedem der 11 Fälle wurden drei unterschiedliche Lösungen angeboten. In drei Fällen (2,3,7) wurden unter zwei verschiedenen Aspekten jeweils drei Lösungs-

möglichkeiten vorgegeben. Die Schüler sollten sich für jeweils einen Konfliktlösungsweg entscheiden; aus 42 angebotenen Lösungen hatte jeder Schüler 14 Antworten.

Die 42 Lösungen sind fünf Kategorien von Konfliktlösungsverhalten zuzuordnen:

- Betriebsinteresse als Maxime BI = 12
- Ethisch-normatives Verhalten E = 13
- Autoritätsgläubigkeit Aut = 6
- Indifferent-neutrales Verhalten N = 6
- Verkäuferinteresse als Maxime VI = 5

Es wurde darauf geachtet, daß nach Möglichkeit Lösungsangebote aus jeweils drei Kategorien angeboten wurden; das war in 8 Fällen möglich, in drei Fällen konnten nur Antwortmöglichkeiten aus zwei Kategorien gefunden werden, da jede Lösung einen gewissen Realitätsbezug haben mußte.

Die Zuordnung der vorgegebenen Antworten zu den einzelnen Kategorien sowie die Verteilung der Antworten auf die einzelnen Gruppen ist bei den jeweiligen Fällen vermerkt.

Um zu einer quantitativen Wertung zu gelangen, wurde für jeden Fall eine "Lösung" vorgegeben, deren Wahl Indiz ist für die Fähigkeit, betriebliche Realität einzuschätzen (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 13: Lösung für den geschlossenen Fragebogen

Fall	Konfliktpartner	Konfligierende Interessen	"Richtige" Lösung
1	Verkäufer	Pünktlicher Dienstschluß	Herrschendes Interesse am Umsatz (Profit) wird durch die hierarchische Struktur des Betriebes aufrechterhalten: Fall 1 (2)
	Kunde	Einkauf der Kunden	
2 a	Verkäufer	Absatz von Restposten	Kompromiß dient dem Betriebsinteresse am besten: Fall 2 a (3)
	Kunde	Qualifizierte Beratung	
2 b	Abteilungsleiter	Absatz von Restposten	Ein gegen das Betriebsinteresse gerichtetes Verhalten wird negativ sanktioniert: Fall 2 b (2)
	Verkäufer	Qualifizierte Beratung	
3	Verkäufer	Erwerb von Prämien	Profitinteresse des einzelnen wird durch Konkurrenz wachgehalten und dient somit dem Betriebsinteresse Fall 3 (3)
	Verkäufer	Erwerb von Prämien	
4 a	Verkäufer	Zurückhaltung der Arbeitsmühe	Aufgetretene Konflikte sollten unter Arbeitnehmern solidarisch gelöst werden und nicht unter Einschaltung der Vorgesetzten Fall 4 a (3)
	Verkäufer	Zusätzliche Belastung vermeiden	
4 b		Beteiligung am Profit	Abbau des Wunsches, Arbeitsmühe zurückzuhalten, durch materielle Anreize möglich Fall 4 b (1)

Fall	Konfliktpartner	Konfligierende Interessen	"Richtige" Lösung
5	Abteilungsleiter Verkäufer	Umsatz Adäquate Beratung	Betriebsinteresse wird mit Hilfe der Hierarchie aufrechterhalten: Fall 6 (1)
6	Abteilungsleiter Verkäufer	Herrschaft/Macht	Unterdrückung der Interessen der Abhängigen durch größere Machtbefugnis Fall 6 (3)
7 a/b	Abteilungsleiter Verkäufer	Flexible und qualifizierte Arbeitskraft mehr Lohn	Betriebsinteresse ist ausschlaggebend bei innerbetrieblichem Aufstieg: Fall 7 a (3) Fall 7 b (3)
8	Abteilungsleiter Verkäufer	gute Verkäuferin Lohn	Betriebsinteresse wird durchgesetzt, indem der einzelne durch Lohnangebote geködert wirde Fall 8 (1)
9	Abteilungsleiter Verkäufer	Abhängigkeit durch individuelle Bezahlung Transparenz der Bezahlung	Solidarisierung als Voraussetzung für die Bezahlung Fall 9 (1)
10	Abteilungsleiter Verkäufer	Umsatzsteigerung Zurückhaltung von Arbeitsmühe	Identifikation einzelner Abhängiger mit Betriebsinteresse mit Hilfe von Umsatzbeteiligung Fall 10 (3)
11	Betrieb Belegschaft	Umsatz(steigerung) gutes Arbeitsklima angenehme Bedingungen	Der Betrieb ist nicht aus humanitären, sondern aus ökonomischen Gründen am guten Arbeitsklima interessiert Fall 11 (1)

"Richtig" ist also in den Fällen 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11 die Entscheidung für die Lösung, der das Betriebsinteresse als Richtschnur zugrunde liegt. In den Fällen 4 und 9 sind diejenigen Antworten "richtig", die zeigen, daß die Verkäufer ihre Interessen nur durch Solidarisierung nennen können (28)

Ziel der Befragung war es nun, festzustellen, ob die unterschiedlichen Gruppen (VG, K1) sich im Mittelwert der "richtigen" Lösung unterscheiden, d.h. ob sie in unterschiedlichem Ausmaß die Fähigkeit besitzen, betriebliche Realität einzuschätzen.

Zur quantitativen Auswertung wurde ermittelt, wieviel Schüler der einzelnen Gruppen (VG, K1) wieviel Fragen gemäß Tabelle 13 "richtig" beantwortet haben. Die Ergebnisse sind in folgender Tabelle zusammengefaßt:

Tabelle 14: Anzahl der "richtig" beantworteten Fragen

Anzahl der "richtig" beantworteten Fragen	VG n = 20	K 1 n = 22
0		
1		
2		
3		
4		1
5		2
6		4
7	1	5
8	2	2
9	2	3
10	2	4
11	2	1
12	7	
13	4	
14		
Summe	219	167
Mittelwert der Schüler	10,95	7,59

Tabelle 14 zeigt, daß die Versuchsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe K1 eindeutig mehr Fragen "richtig" beantwortet hat: Der Vergleich der beiden Mittelwerte fällt zugunsten der Versuchsgruppe aus, deren Schüler durchschnittlich drei Fragen mehr "richtig" beantwortet haben als in der K1-Gruppe.

Aufgrund der vorliegenden Daten (vgl. Tabelle 14) und bisheriger pädagogischer Erfahrungen ist nun folgende Hypothese zu prüfen:

H_1: Der Mittelwert der "richtigen" Lösungen der Versuchsgruppe VG ist aufgrund der konfliktbezogenen Unterrichtsvorbereitung, des Praktikums und der konfliktbezogenen Auswertung höher als der Mittelwert der "richtigen" Lösungen der Kontrollgruppen K1.

Die hier aufgestellte Hypothese H_1 wird nun auf ihre statistische Signifikanz geprüft. D.h. es soll festgestellt werden, ob die Differenzen zwischen den beiden Gruppen nur rein zufällig entstanden sein könnten oder mit hoher Wahrscheinlichkeit auf die in H_1 genannten Merkmale(konfliktbezogene Unterrichtsvorbereitung, Praktikum und Analyse) zurückzuführen sind. Zugrunde gelegt wird ein Signifikanz-Niveau von $p = 0,05$ (= 5 %). Da wir zwei voneinander unabhängige Stichproben (VG, K1) haben, die jeweils miteinander verglichen werden sollen, bietet sich als geeignetes Prüfverfahren der von Mann und Whitney entwickelte u-Test (29) an. Bei diesem Test werden nicht die Meßwerte selbst, sondern ihre Rangplätze für die Rechnung verwendet.
Bei der Prüfung der Hypothese H_1 erhalten wir eine Zufallswahrscheinlichkeit $z = 4,3$.

Zu jedem z-Wert läßt sich die prozentuale Häufigkeit, mit der ein solcher z-Wert zufällig auftreten würde, tabellarisch feststellen. In unserem Falle tritt der

z-Wert mit einer Wahrscheinlichkeit von p = 0,000 034 (= 0,0034 %) zufüllig auf, d.h. die Unterschiede zwischen der Versuchsgruppe VG und der Kontrollgruppe K1 sind statistisch hochsignifikant. Das heißt: Da zwischen der Versuchsgruppe VG und der Kontrollgruppe K1 signifikante Unterschiede nachweisbar sind, können diese auf die in Tabelle 1 dargelegte unterschiedliche methodische Versuchsanordnung von VG und K1 zurückgeführt werden (vgl. Abschnitt 5.1.2.). Es hat sich also gezeigt, daß die beste Wirkung auf das Erkennen realistischer Konfliktlösungsmuster von der konfliktbezogenen Vorbereitung, Durchführung und Auswertung eines Schülerbetriebspraktikums zu erwarten ist. Damit haben wir die Forschungshypothese II (vgl. Abschnitt 5.1.1.) bestätigt.

Diese These wird durch folgende differenziertere Auswertung gestützt: Die Häufigkeit der Nennungen von Lösungen der oben genannten 5 Kategorien stellt Tabelle 15 dar:

Tabelle 15: Verteilung der Lösungen auf verschiedene Lösungskategorien mit Prozentangaben

Lösungskategorien	VG	K1	Summe
Betriebsinteresse	171 (61,07%)	126 (40,91%)	297
Verkäufer-interesse	57 (20,36%)	64 (20,78%)	121
Indifferent-neutrales Verhalten	11 (3,93%)	26 (8,44%)	37
Autoritäts-gläubigkeit	5 (1,79%)	15 (4,87%)	20
Ethisch-normatives Verhalten	36 (12,86%)	77 (25 %)	113
Summe(in %)	280(=100%)	308(=100%)	588

Anhand des Chi^2-Tests wurde ermittelt, wieweit die entstandenen Unterschiede zufällig sind. Soweit das nicht der Fall ist, können diese Unterschiede auf das unterschiedliche Informations- und Erfahrungsniveau zurückgeführt werden. Im einzelnen ergeben sich folgende Interpretationen (30):

- Die Erkenntnis, daß das Betriebsinteresse sich in Konflikten in der Regel durchsetzt, wird deutlich

(61 %) von der Versuchsgruppe VG vertreten. Der Unterschied zwischen VG und der Kontrollgruppe K1 beträgt immerhin 20 %.

- Auffallend ist, daß ethisch-normative Forderungen als Lösungsweg sehr stark von der Kontrollgruppe vertreten wird (25 %). Offensichtlich herrschen hier idealistische Einstellungen der "Fairneß", wie sie in der Schule häufig vermittelt werden, noch vor.

  Das Praktikum konnte also die idealistischen Vorstellungen der Schüler kaum abbauen. Das ist verständlich; denn auch in der Ausbildung und der Beeinflussung der Verkäuferinnen durch den Betrieb werden weitgehend humanitäre bzw. ethisch-normative Argumente verwendet.

- Auffallen niedrig ist der Anteil der Antworten, die auf autoritätsorientiertes Denken beim Schüler schließen lassen, seitens der Versuchsgruppe (ca. 2 %). Der Anteil der Kontrollgruppe K1 (5 %) ist nur geringfügig höher. Hier scheint der Unterricht das Vertrauen in "Autoritäten" sehr stark abgebaut zu haben. Offensichtlich ist auch durch ein Praktikum wenig Veränderung zu erwarten.

- Fast ebenso stark scheint der Unterricht auch die bequeme Haltung der Indifferenz abgebaut zu haben. Indifferente (eine Entscheidung umgehende) Antworten werden von der Versuchsgruppe VG nur in 4 % der Fälle gegeben. Aber auch die K1-Gruppe neigt beträchtlich weniger zu dieser ausweichenden Form der Beantwortung von Schwierigkeiten (8 %).

- Nur in zwei Aufgaben wurde die Fähigkeit ermittelt, Konflikte durch Solidarisierung (Durchsetzung von Verkäuferinteressen) zu lösen.

  Hier zeigen beide Gruppen (VG, K1) etwa die gleiche Einstellung, betriebliche Sozialkonflikte durch Solidarisierung zu lösen. Damit muß deutlich gesagt werden, daß im Rahmen dieses Unterrichts eine Verstärkung der Handlungskompetenz nicht erreicht wurde. Das läßt sich folgendermaßen erklären: Der Fall 4 erinnert ein wenig an die Schulsituation: "Darf man petzen?" Die Antwort der Schüler auf diese Frage entspricht dann auch der Antwortmöglichkeit (3): Schwierigkeiten sollen untereinander geklärt werden (= Petzen gibt es nicht!).

  Der Fall 9 zeigt nur in der Antwort 1 eine echte Altenative, die auch der Haltung von Schülern, Unrecht nicht unwidersprochen hinzunehmen, entspricht.

  So ist auch hier wahrscheinlich, daß die Schulsituation eben diese Form möglicher Solidarität bereits eingeübt hat.

6. KONSEQUENZEN FÜR DIE ARBEITSLEHRE UND DAS SCHÜLERBETRIEBSPRAKTIKUM

Wenn das Ziel der vorberuflichen Bildung der Sekundarstufe I darin liegt, die Jugendlichen auf ihre Rolle als zukünftig lohnabhängig Arbeitende vorzubereiten, kann sich vorberufliche Bildung nicht allein auf die verbale Vermittlung von Unterrichtsinhalten beschränken. Um den Schülern den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zu erleichtern, muß auch die betriebliche

Praxis integraler Bestandteil des Curriculums sein. Denn erst der Erwerb betrieblicher Erfahrungen kann den Jugendlichen einen ersten Einblick in die bürokratische Organisationsstruktur betrieblicher Beschäftigungssysteme geben. Als methodische Verfahren bieten sich hierzu praxisnahe Lehrverfahren, insbesondere Schülerbetriebspraktika, an.

Auch wenn der empirische Beweis im Hinblick auf die Effektivität des Schülerbetriebspraktikums noch aussteht, kommen wir aufgrund unserer Studie zu folgenden Feststellungen:

1. Das Schülerbetriebspraktikum kann ein geeignetes methodisches Verfahren zur Vermittlung betrieblicher Erfahrungen darstellen. Die Schüler können während des - meist dreiwöchigen - Praktikums grundlegende betriebliche Sozialerfahrungen erwerben: während des Schülerbetriebspraktikums sollte der Schwerpunkt der Erkundung auf sozialen Phänomenen liegen. Durch unsere Untersuchung konnten wir beweisen, daß Jugendliche bereits dazu "reif" sind, insbesondere betriebliche Sozialkonflikte wahrzunehmen und die im Betrieb dominierenden Konfliktlösungsmuster zu erkennen.

2. Die Effektivität des Praktikums ist abhängig von einer intensiven unterrichtlichen Vorbereitung und Auswertung. Ziel des vorbereitenden Unterrichts sollte es sein, die Schüler für die (sozialen) Phänomene betrieblicher Beschäftigungssysteme zu sensibilisieren. Aber auch ohne eine solche Vorbereitung scheint die Effektivität eines solchen Praktikums unbestritten, denn betriebliche Sozialerfahrungen liegen nicht von vornherein im Erfahrungshorizont der Jugendlichen.

Bei der unterrichtlichen Vorbereitung wird der Unterrichtende an den Erfahrungen der Jugendlichen anknüpfen, die diese bereits im Elternhaus und in ihrer sozialen Umwelt erworben haben.

3. Neben einer organisatorischen Vorbereitung des Schülerbetriebspraktikums ist zugleich eine intensive Vorbereitung der Lehrer erforderlich. Die Lehrer sollten auch ein Kurzpraktikum in dem zu erkundenden Betrieb absolvieren. Die hier gewonnenen Erfahrungen können die unterrichtliche Strukturierung des "sozialen Lernens" intensivieren.

4. Auch wenn in letzter Zeit viele Betriebe (aber auch viele Pädagogen) aus unterschiedlichsten Gründen die Durchführung von Schülerbetriebspraktika ablehnen, ist dieses praxisnahe Lehrverfahren durch kein anderes Medium zu ersetzen: Es ermöglicht den Schülern die Einsicht in den Zusammenhang von Lernbereichen und Lernzielen,die über diese Bereiche hinausweisen. Soziales Lernen impliziert in dieser Konzeption der vorberuflichen Bildung die Vermittlung des Kontextes von instrumentalem und kommunikativem Handeln.

7. Anmerkungen

Kapitel 2:

(1) Diese Schwierigkeit wird in den Definitionsversuchen folgender Lexika offenbar:

- Wörterbuch der Soziologie, Bd. 3, Hrsg. W. Bernsdorf (= Fischer Handbücher 6133), Frankfurt/Main 1972, S. 748 f.

  Wenngleich das Wort "Konflikt" im Deutschen gern auf streitbare Auseinandersetzungen zugespitzt wird, hat sich eine terminologische Verwendung für Auseinandersetzungen beliebiger Intensität und Gewaltsamkeit durchgesetzt. Parlamentarische Diskussion und Bürgerkrieg, friedliche Lohnverhandlungen und Streik, die leichte innere Spannung angesichts gewisser Unvereinbarkeiten von Familie und Beruf und die seelische Erkrankung bei dem Rollenkonflikt zwischen Herkunft und eigener Stellung - all diese Phänomene sind Beispiele des sozialen Konflikts. (Ralf Dahrendorf)

- Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie. Hrsg. von W. Eichhorn u. a., 2. Aufl., (= Uni Taschenbücher, Bd. 71) Opladen 1971, S. 250

Konflikt, sozialer: ein außerordentlich vieldeutig verwandter Begriff, der in Inhalt und Form nicht exakt definiert ist. Allgemein wird unter Konflikt ein Zusammenstoß verschiedener Tendenzen im Verhalten und Handeln von Personen, Gruppen und Prozessen verstanden. Dabei kann es sich sowohl um objektive als auch um subjektive Tendenzen handeln. Ferner wird unter Konflikt eine Äußerung sich zuspitzender Widersprüche bzw. ein Zusammentreffen sozialer Verhaltensweisen verstanden, deren Zielkriterien divergieren.

- Philosophisches Wörterbuch, Bd. 2. Hrsg. von G. Klaus und M. Buhr, 8. berichtigte Auflage, Berlin 1972, S. 593:

Konflikt (lat.) - eigtl.: Zusammenstoß; im allgemeinen philosophischen Sinne: besondere, objektive oder subjektive Erscheinungsform eines dialektischen Widerspruchs, die vor allem im gesellschaftlichen Bereich von Bedeutung und durch das Aufeinandertreffen gegensätzlicher Interessen oder Bedürfnisse gekennzeichnet ist, zwischen denen kein Kompromiß statthaben kann.

Jedem Konflikt liegt ein dialektischer Widerspruch zugrunde, doch führt nicht jeder dialektische Wirderspruch zu einem Konflikt. Da ein Konflikt durch das Zusammenstoßen gegen-

sätzlicher Interessen oder Bedürfnisse zustande kommt, ist er an die Existenz zielstrebiger Systeme, wie sie beispielsweise im gesellschaftlichen Bereich gegeben sind, gebunden.

- Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe. Bd. 2, Freiburg/Breisgau 1970, S. 471:

Als soziale Konflikte werden gewollte und ungewollte Auseinandersetzungen in unterschiedl. Ausdrucksform, Sichtbarkeit und Bedeutung bezeichnet, die gesellschaftlichen Ursachen, Verlaufsformen oder Folgen haben. Der Begriff umfaßt so qualitativ unterschiedliche und scheinbar unzusammenhängende Auseinandersetzungen, wie militärische Konflikte zwischen oder innerhalb von Staaten, politisch-ökonomische Konflikte zwischen sozialen Klassen (Revolution, Streik), zwischen Herrschenden und Beherrschten (Herrschaft), Autoritätskonflikte in der Erziehung, Konflikte bei Personen, an die widersprüchliche Rollenerwartungen gestellt werden oder denen verschiedene unvereinbare soziale Rollen zufallen (Intra- und Inter-Rollenkonflikt), wobei die von solchen Konflikten und deren Ursachen bewirkten Folgen bis zu psych. und organ. Erkrankungen führen können. (J. Beck)

(2) Vgl. die Einleitung von W. L. Bühl: Entwicklungs-

linien der Konfliktsoziologie. In: Ders. (Hrsg.):

Konflikt und Konfliktstrategie. Ansätze zu einer soziologischen Konflikttheorie (= nymphenburger texte zur wissenschaft, Bd. 1), München 1972, S. 11.

(3) Neben Dahrendorfs Konflikttheorie sind folgende betriebssoziologische Ansätze in der Diskussion:

- die funktionalen Ansätze von H. P. Bahrdt (Industriebürokratie, Stuttgart 1958), H. Hartmann (Funktionale Autorität, Stuttgart 1964) und H. Schelsky (Industrie- und Betriebssoziologie. In: A. Gehlen/H. Schelsky (Hrsg.): Soziologie, 3. Aufl., Düsseldorf - Köln 1955, S. 159 - 203. Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation. In: Ders.: Auf der Suche nach Wirklichkeit. Düsseldorf - Köln 1965, S. 439 - 480)

- der interaktionistische Ansatz von P. Atteslander (Konflikt und Kooperation im Industriebetrieb. Köln - Opladen 1959) und

- der organisationssoziologische Ansatz von R. Mayntz (Soziologie der Organisation. Reinbek bei Hamburg 1963. Ders.: Die soziale Organisation des Industriebetriebes. Stuttgart 1958)

(4) Bühl bezeichnet den Dahrendorfschen Ansatz als liberal, weil hier der Herrschaftskonflikt als ein Verteilungs- oder Interessenkonflikt dargestellt wird; in der 'sozialistischen' Konflikttheorie erscheint umgekehrt der ökonomische Verteilungs- und Interessenkonflikt und der darin eingeschlossene Herrschaftskonflikt als ein Wert- und Ordnungskonflikt. Vgl. Bühl, W. L.: a.a.O., S. 20.

(5) Vgl. R. Dahrendorf: Sozialstruktur des Betriebes. Betriebssoziologie. Wiesbaden 1959, insbesondere das 2. Kapitel, S. 15 ff.

(6) ebenda, insbesondere Kapitel 3, S. 45 ff.

(7) ebenda, S. 18

(8) Dieser von Max Weber übernommene Begriff des "Herrschaftsverbandes" entspricht bei Dahrendorf dem des sozialen Systems, das er im Gegensatz zur "funktionalen Organisation" als "skalare Organisation" bezeichnet. Vgl. R. Dahrendorf: a.a.O., S. 20 ff.

(9) Vgl. U. Schumm-Garling: Herrschaft in der industriellen Arbeitsorganisation (= edition suhrkamp 528). Frankfurt/Main 1972, S. 73
Eine weitere Ursache sozialer Konflikte, die in diesem Zusammenhang nicht näher ausdifferenziert

wird, liegt in der Disparität von Lohn und Leistung. Vgl. Theorie der marginalen Lohndisparität von W. Baldamus, referiert in: Berufliche Sozialisation und gesellschaftliches Bewußtsein jugendlicher Erwerbstätiger. Hrsg. Autorenkollektiv (= Theorie und Praxis der Gewerkschaften), Frankfurt/Main 1973, S. 192 f.

(10) Zitiert nach Dahrendorf, R.: Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft. Stuttgart 1957, S. 140.

(11) Vgl. R. Dahrendorf: Amba, Amerikaner und Kommunisten. Zur These der Universalität von Herrschaft. In: R. Dahrendorf: Pfade aus Utopia. Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie. Gesammelte Abhandlungen I, München 1967, S. 332.

(12) Dahrendorf, R.: Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft. Stuttgart 1957, S. 140.

(13) Für Dahrendorf ist eine solche Lösung auch gar nicht wünschenswert, da er im Unterschied zu Marx Fortschritt nicht aus der Entwicklung der Produktivkräfte, sondern aus dem Kampf zwischen Herrschenden und Beherrschten herleitet.

(14) Vgl. W. Burisch: Industrie und Betriebssoziologie. 6. neubearbeitete und erweiterte Auflage der bis-

herigen Darstellung von R. Dahrendorf (= Sammlung Göschen, Band 103/103 a). Berlin 1969, S. 155 ff.

(15) Vgl. H. J. Krysmanski: Soziologie des Konflikts. Materialien und Modelle. (=rde 362), Reinbek bei Hamburg 1971, S. 137 - 141; H. Schelsky: Die Bedeutung des Klassenbegriffs für die Analyse unserer Gesellschaft. In: Jahrbuch für Sozialwissenschaft, Bd. 12. 1961, S. 261 ff; E. W. Buchholz: Ideologie und latenter sozialer Konflikt. (= Göttinger Abhandlungen zur Soziologie. Hrsg. von H. Plessner und H. P. Bahrdt, Bd. 15). Stuttgart 1968, S. 67 ff.; U. Schumm-Garling: a.a.O., S. 48 ff.; W. Thomssen: Wirtschaftliche Mitbestimmung und sozialer Konflikt. Neuwied - Berlin 1970, S. 63 ff.; W. L. Bühl: Entwicklungslinien der Konfliktsoziologie: a.a.O., S. 16 ff.

(16) Vgl. H. P. Euler: Arbeitskonflikt und Leistungsrestriktion im Industriebetrieb (= Studien zur Sozialwissenschaft, Bd. 6). Düsseldorf 1973, S. 47.

(17) ebenda, S. 48

(18) ebenda, S. 49 f.

(19) Vgl. F. Achtenhagen: Informationen zum Betriebspraktikum. Zur Sozialstruktur im Handel. (= Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen, Reihe D,

Bd. 8), Weinheim 1969, S. 9.

(20) F. Achtenhagen: a.a.O., S. 29.

(21) ebenda, S. 91.

(22) Zitiert nach H. Steiner: Soziale Strukturveränderungen im modernen Kapitalismus. Zur Klassenanalyse der Angestellten in Westdeutschland. Berlin (DDR) 1967, S. 54.

(23) Vgl. H. Steiner: a.a.O., S. 104.

(24) Seidel, H.: Das Verhältnis der Angestellten zur Mitbestimmung. Eine Studie. Reihe: Theorie und Praxis der Gewerkschaften. Frankfurt/Main 1972, S. 57.

(25) Vgl. die Untersuchung von L. Neundörfer: Die Angestellten. Neuer Versuch einer Standortbestimmung. Stuttgart 1961.

(26) Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die bereits zitierte Studie von H. Seidel: a.a.O., S. 73 - 89.

(27) Dieser Terminus - von Braun/Fuhrmann in ihrer "Angestelltenmentalität" geprägt - kennzeichnet die herrschaftlich-politische Seite oder den Bereich der gesamten Sozialisation der In-

dustrieangestellten. Vgl. Braun/Fuhrmann: Angestelltenmentalität. Berufliche Position und gesellschaftliches Denken der Industrieangestellten. Bericht über eine industriesoziologische Untersuchung. Neuwied 1970.

(28) Vgl. Seidel, H.: a.a.O., S. 82 ff.
Neben diesem Leitbild weist Seidel auf das Leitbild des totalen Interessengegensatzes zwischen Arbeitnehmer und Unternehmer hin, dessen Ursprünge im Marxismus liegen.

(29) Vgl. L. Neundörfer: a.a.O., S. 95.

(30) H. P. Euler: a.a.O., S. 180.

(31) F. Achtenhagen: a.a.O., S. 91.

(32) Vgl. hierzu etwa P. Jessen: Verkäufertraining. In: Management Encyklopädie. Bd. 5. München 1971, S. 1190 - 1201; oder J. F. Bender: Hohe Schule des Verkaufens. Die Macht der Überzeugung. Stuttgart 1971.

(33) Blätter zur Berufskunde: Verkäufer(in) - Einzelhandelskaufmann. Bd. 1, 2. Aufl., Bielefeld 1970, S. 3. Die hier zitierte Ausbildungsordnung ist jedoch nach Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes revisionsbedürftig, da die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten mit den Anfor-

derungen des Berufsbildungsgesetzes übereinstimmen muß. Vgl. hierzu das "Modell einer Neuordnung der Ausbildungsberufe: Verkäufer(in) und Einzelhandelskaufmann" der Bundesberufsgruppe Kaufmännische Angestellte der DAG. Hamburg o. J. Die Diskussion konzentriert sich in letzter Zeit auch auf das Berufsgrundbildungsjahr im Handel. Vgl. R. Raddatz: Berufsgrundbildungsjahr und Ausbildung im Handel. In: Wirtschaft und Erziehung. 25. Jg. (1973), H. 4, S. 114 - 116.

(34) Die pädagogische Diskussion um die Stufenausbildung war 1968 kontrovers. Vgl. hierzu folgende Beiträge: G. Jeuschede/H. Kuhnle: Möglichkeiten der Stufenausbildung im kaufmännischen Bereich. In: Wirtschaft und Berufserziehung. 20. Jg. (1968), S. 103-115; K. W. Rollfinke: Stufenausbildung im Einzelhandel. In: Wirtschaft und Erziehung. 20. Jg. (1968), H. 11, S. 491 ff; F. Philipp: Eine kritische Betrachtung der neuen Berufsordnungsmittel im Einzelhandel. In: Berufliche Bildung. 20. Jg. (1969), H. 3, S. 74-77.

(35) Vgl. W. Lempert/H. Ebel: Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg. Freiburg im Breisgau 1965, S. 298.

(36) Vgl. hierzu die detaillierte Darstellung in H. Lindner: Rationeller Einsatz der menschlichen Arbeitskraft durch soziale und technische

Anpassung der Arbeit an den Menschen bei technischer Umstellung. Forschungsprojekt des Rationalisierungs-Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft (RKW). Materialberichte Bd. 15: Einzelhandel. Bad Godesberg 1969, S. 229 ff.

(37) ebenda, S. 318

(38) Stellvertretend für die Vielzahl erziehungstheoretischer Literatur zum kritischen Begriff der Erziehung verweisen wir auf:
Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972

(39) Vgl. hierzu u. a. die anhaltende Diskussion über die Hessischen Rahmenrichtlinien, ferner:
Giesecke, H.: Didaktik der politischen Bildung, München 1972; (Neue Ausgabe)
Fackiner, K. (Hrsg.): Handbuch des politischen Unterrichts. Frankfurt/M. 1972

(40) Vgl. Gagel, W.: Politisches Lernen am Konflikt? In: Politische Bildung, 6. Jg. (1973), Heft 4, S. 51 ff.

(41) Vgl. hierzu: Kress, G./Senghaas, D.(Hrsg.):Politikwissenschaft.Eine Einführung in ihre Probleme. Frankfurt/Main 1972, S. 24

(42) Gagel, W.: Politisches Lernen am Konflikt?, a.a.O., S. 57

(43) Hartmann, K.: Psychologische Voraussetzungen gesellschaftlichen und politischen Verhaltens, In: Politische Bildung. 6. Jg. (1973), Heft 4, S. 10

(44) Vgl.: Fackiner, K. (Hrsg.): Handbuch des politischen Unterrichts. Frankfurt/Main 1972, S. 17

(45) Vgl. zu dieser Problematik: Seidenspinner, G.: Lehrlinge im Konfliktfeld Betrieb. München 1974

(46) Vgl. hierzu die Konzeption eines kommunikativen projektorientierten Deutschunterrichts, den W. Ingendahl, G. Rähme et al. vorgelegt haben: Ingendahl, W./Rähme, G.: Deutsch 6: Lehrerhandbuch sagen-handeln, München 1975

Kapitel 3:

(1) Die von G. Neumann formulierten Richtziele der Arbeitslehre werden im folgenden näher expliziert. Vgl. G. Neumann (unter Mitwirkung von N. Weber): Problemanalyse zur Entwicklung einer didaktischen Konzeption der Arbeitslehre (= Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 8), Hannover 1973, S.5.

(2) Curriculumtheoretische Grundlagen einer Arbeitslehre-Konzeption rekurrieren auf eine kritische Theorie der Erziehung.

(3) Diesen Anspruch formuliert G. Groth in seinem Beitrag "Entwurf", in dem er sich ausführlich mit dem Verhältnis von Curriculumtheorie und Lehrplanentwicklung zur Arbeitslehre auseinandersetzt. Vgl. G. Groth: Entwurf. In: U.-J. Kledzik (Hrsg.): Arbeitslehre als Fach. Ansatz zu einer Verwirklichung. (= Auswahl, Reihe B, Bd. 46/47), Hannover 1972, S. 15 f.

(4) Vgl. hierzu folgende kritische Darstellungen:

Busch, B.: Zur politischen Problematik der Arbeitslehre. West-Berlin 1970.

Dauenhauer, E.: Curriculum Arbeitslehre. Empirische Vorarbeiten zu den Teilcurricula Wirtschafts- und Berufskunde in der Primarstufe und Sekundarstufe I. Textband (= Bd. 10 der Schriftenreihe der Georg Michael Pfaff Gedächtnisstiftung) Kaiserslautern 1973, S. 37 ff.

Dibbern, H.: Studiengang "Wirtschaftslehre" in der

Ausbildung von Fachlehrern für den Unterrichtsbereich "Arbeitslehre". In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68. Bd. (1972), H. 6, S. 462 ff.

Jagenlauf, M./Siebert, H.: Technik, Wirtschaft und Gesellschaft in der Schule. Ein Handbuch zur Arbeitslehre (=Diesterwegs Rote Reihe) Frankfurt/Main 1971, S. 67 ff.

Neumann, G.: (unter Mitwirkung von Norbert Weber): Problemanalyse zur Entwicklung einer didaktischen Konzeption der Arbeitslehre (= Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 8), Hannover 1973, S. 7 ff, S. 22 ff.

Nyssen, F.: Profitlogik, Leistungsprinzip, Generationenverhältnis. Zur Kritik der Arbeitslehre. In: Polytechnik in der Bundesrepublik Deutschland? Beiträge zur Kritik der 'Arbeitslehre', hrsg. von W. Christian (= edition suhrkamp 573), Frankfurt/Main 1972, S. 100 ff.

Projektgruppe Arbeitslehre (Marburg): Arbeitslehre aus gewerkschaftlicher Sicht. In: Im Brennpunkt. Meinungen - Modelle - Materialien aus der Arbeit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Hrsg.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB, Bundesorganisation Frankfurt - 2. Januar 1973, S. 5 f.

Sellin, H.: Werkunterricht - Technikunterricht. Geschichte - Politische Bedingungen - Modelle. Düsseldorf 1972, S. 37 ff.

Stratmann, K.: Die Berliner "Arbeitsgrundlage - Fach Arbeitslehre". Anmerkungen zu einem neuen Lehrplanentwurf für die Klassen 7 - 9. In: Dortmunder Hefte für Arbeitslehre und Sachunterricht, 1. Jg. (1970), H. 4, S. 11 - 17.

Stratmann, K.: Berufspädagogisch - didaktische Fragen zur Arbeitslehre im Hinblick auch auf die Ge-

samtschule. In: Beiträge zum Lernzielproblem, (= Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultursministers, Heft 16), Ratingen 1972, S. 155 ff.

Stubenrauch, H.: Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. Zur Erziehungstheorie der integrierten Gesamtschule. 2. Aufl. München 1972, S. 177 ff.

Weber, N.H.: Arbeitslehre in der integrierten Gesamtschule. In: Gesamtschul-Informationen, 5. Jg. (1972), H. 2, S. 91 ff.

Ziechmann, J.: Curriculum-Konstruktion. Theorie und Praxis in der Bundesrepublik, Bad Heilbrunn/Obb. 1973, S. 32 ff.

(5) Vgl. Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik (= Grundfragen der Erziehungswissenschaft, hrsg. von K. Mollenhauer, Bd. 6), 1. Aufl., München 1969, S. 172 ff.

(6) ebenda, S. 179 f.

(7) Nyssen weist darauf hin, daß "die meisten auf 'Freizeit und Politik' bezogenen Gedankengänge und praktisch-pädagogischen Ratschläge in der bisherigen Arbeitslehrediskussion kaum mehr als ein Alibi für das schlechte Gewissen der beteiligten Pädagogen und Erziehungswissenschaftler seien, die insgeheim doch wissen, daß ihre Hauptfunktion ein Beitrag zur Qualifikation der Ware Arbeitskraft ist". F. Nyssen: a.a.O., S. 116.

(8) Vgl. M. Baethge u.a.: Produktion und Qualifikation. Eine Vorstudie zur Untersuchung von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung. Göttingen (SOFI) 1973 (erscheint Sommer 1974 in der Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung).

Die Hauptursachen des Trugschlusses von H. Blankertz liegen darin, daß er nicht zwischen der Verwissenschaftlichung von Kapital und Arbeit und zwischen der Verwissenschaftlichung der Arbeit von Gesamtarbeiter und Teilarbeitern unterscheidet. Vgl. hierzu den Lexikonartikel von W. Lempert: Berufsbildung/Berufliches Schulwesen. In: Wörterbuch der Erziehung, hrsg. von Ch. Wulf. München 1974 (im Druck).

(9) Blankertz, H.: a.a.O., S. 179

(10) ebenda, S. 180.

(11) Nyssen, F.: a.a.O., S. 101

(12) Vgl. Blankertz, H.: a.a.O., S. 180.

(13) Vgl. S. Robinsohn: Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. In: Achtenhagen, F./Meyer, H. (Hrsg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen. München 1971, S. 68.

(14) Vgl. Hesse, H.A./ Manz. W.: Einführung in die Curriculumforschung (= Kohlhammer Urban - Taschenbücher, Bd. 150). Stuttgart 1972, S. 33.

(15) Vgl. Blankertz, H.: a.a.O. S. 181.

(16) Vgl. den grundlegenden Aufsatz von G. Groth: Zur Didaktik der Arbeitslehre. In: Arbeitslehre in der Hauptschule, hrsg. von H. Blankertz (= neue pädagogische Bemühungen, Bd. 29), 3. erw. und verb. Aufl., Essen 1969, S. 53 - 90.

(17) Vgl. die vorliegenden curricularen Ansätze von G. Thoma, H.-J. Kaiser, P. Mench, D. Lenzen in:

H. Blankertz (Hrsg.) : curriculumforschung - strategien, strukturierung, konstruktion (= neue pädagogische Bemühungen, Bd. 46), Essen 1971; weiterhin die Arbeiten von A. Mannzmann, D. Lenzen und M. Ewers. In: H. Blankertz (Hrsg.) fachdidaktische curriculumforschung - strukturansätze für geschichte, deutsch, biologie (= neue pädagogische Bemühungen, Bd. 57), Essen 1973.

(18) Blankertz, H.: Die fachdidaktisch orientierte Curriculumforschung und die Entwicklung von Strukturgittern. In: derselbe: fachdidaktische curriculumforschung, S. 19 f.

(19) Vgl. H. Blankertz a.a.O., S. 18.

(20) ebenda, S. 19

(21) Vgl. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen. Gutachten und Empfehlungen. Folge 7/8: Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule vom 2.5.1964. In: Gesamtausgabe (1953-1965). Stuttgart 1966, S. 366 ff.

(22) Blankertz, H.: Einführung. In: U.-J. Kledzig (Hrsg.): Arbeitslehre als Fach, S. 8. Vgl. in diesem Zusammenhang auch die kritischen Ausführungen von K. Stratmann: Berufspädagogisch-didaktische Fragen zur Arbeitslehre im Hinblick auch auf die Gesamtschule. In: Beiträge zum Lernzielproblem. Ratingen 1972, vor allem S. 148 ff.

(23) So schreibt Blankertz in seiner "Einleitung" zur "Curriculumforschung", S. 11: "Das von Groth 1968 entwickelte Strukturgitter zeigte einige Mängel und Inkonsequenzen, vor allem war es, wie sich in Auseinandersetzungen in der Unterkommission "Schule

und Arbeitswelt" des Deutschen Bildungsrates herausstellte, vieldeutig auslegbar". An anderer Stelle charakterisiert Blankertz Groth's Strukturgitter als "improvisierende Ambivalenz" und stellt fest: "Vergleicht man es mit den später für andere Fachbereiche entwickelten Strukturgittern oder mit der Weiterführung des Arbeitslehre-Strukturgitters zu einer didaktischen Matrix, so liegt der graduelle Unterschied an systematischer Stringenz sofort auf der Hand". Blankertz, H.: Einführung a.a.O., S. 8.

(24) Vgl. Kell, A.: Didaktische Matrix - Konkretisierung des "didaktischen Strukturgitters" für den Arbeitslehre-Unterricht. In: H. Blankertz (Hrsg.): curriculumforschung, S. 35-52. Vgl. hierzu auch die Kritik von H. Lange, der wir größtenteils zustimmen. In: Blankertz, H. (Hrsg.): a.a.O., S. 53-65.

(25) Der Senator für Schulwesen (Hrsg.): Arbeitsgrundlage Fach Arbeitslehre, 7.-9. Klasse. Berlin 1970; im Text häufig zitiert als "Arbeitsgrundlage".

(26) Vgl. den gleichnamigen Artikel von G. Groth. In: Rationalisierung, 22. Jg. (1971), H. 10., S. 266-269.

(27) "Arbeitsgrundlage", S. 2.

(28) Vgl. G. Groth: Die Rolle der Technik in der Arbeitslehre. In: Arbeitslehre-Didaktische Informationen zu einem neuen Unterrichtsfach. Pädagogisches Zentrum - Veröffentlichungen. Weinheim und Berlin 1971, S. 181.

(29) "Arbeitsgrundlage", S. 2

(30) ebenda, S. 7.

(31) Groth stützt sich hier auf H.K. Otts Ausführungen zur betriebswirtschaftlichen Dimension. Vgl. K.H. Ott: Die Bedeutung der betriebswirtschaftlichen Dimension für die Didaktik der Arbeitslehre. In: H. Blankertz: arbeitslehre in der hauptschule, S. 91 ff.

(32) Wir folgen hier der Kritik von G. Neumann (unter Mitarbeit von N. Weber): Problemanalyse zur Entwicklung einer didaktischen Konzeption der Arbeitslehre, S. 8 f.

(33) Nyssen, F.: a.a.O., S. 103 f.

(34) Diese gesellschaftskritische Einschätzung der Berliner Arbeitslehre-Konzeption wurde erstmals von G. Neumann ausdifferenziert. F. Nyssen argumentiert auf derselben Ebene. Vgl. G. Neumann: Zur gesellschaftlichen und individuellen Funktion der Arbeit. Ansätze zur Entwicklung einer Konzeption der Arbeitslehre. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 67. Bd. (1971), H. 4, S. 241 ff. Vgl. F. Nyssen: a.a.O., S. 100 ff.

(35) Nyssen, F.:a.a.O., S. 117.

(36) Diese Befunde treffen auch für die Curricula von Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Bayern zu, obwohl wir dies hier nicht expliziert haben.

(37) Vgl. Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung. Stuttgart 1974

(38) Vgl. hierzu Hesse/Manz: a.a.O., S. 50 ff sowie die ausführliche Analyse der Curriculumstrategie von H. Taba in Ch. Wulf: Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum. Eine Analyse der Curriculumentwicklung in den USA. München 1973, S. 183-189.
Das von Taba vorgeschlagene Modell enthält vier Bestimmungsstücke:
1. Festlegung der "aims" als allgemeine Ziele,
2. Festlegung der "objectives" als Unterrichtsinhalte,
3. die Organisation dieser Inhalte
4. die Evalution.

Diese Bestimmungsstücke sind auch Gegenstand der Arbeit von R.W. Tyler: Curriculum und Unterricht. (= Studien zur Lehrforschung, Bd. 4; hrsg. von K.J. Klauer und H.-J. Kornadt). Düsseldorf 1973.

(39) Vgl. die zusammenfassende Darstellung zum Schülerbetriebspraktikum in der BRD. In: Voelmy/Mende/Weber: a.a.O., S. 86-91.

(40) Vgl. Tabelle I: Methoden des Arbeitslehre-Unterrichts nach Bundesländern. In: Voelmy/Mende/Weber: a.a.O., S. 70.

(41) Im Unterschied zum dreiwöchigen Blockpraktikum findet in Südbaden ein sog. Tagespraktikum statt, das an einem bestimmten Tag in der Woche absolviert wird. Die Dauer eines solchen Praktikums erstreckt sich meist auf einen Zeitraum von drei bis vier Monaten.

(42) Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.): Modell Betriebspraktikum, Bonn 1968.

(43) Vgl. F. Arlt/ A. Beelitz: Führungskräfte der Wirtschaft zur Hauptschule. Ergebnisse und Kommentierung einer Befragung (= Auswahl Reihe B, Bd. 32), Hannover 1970.

(44) Vgl. G. Groth/P. Werner: Die Zukunft des Unterrichtsmediums "Betriebspraktikum für Schüler". In: Groth/Lemke/Werner: Betriebspraktikum für Schüler. Entwurf eines Arbeitslehre-Vorhabens, Weinheim 1971, S. 119 ff. Zu dieser Einschätzung kommt auch der Deutsche Verband der Gewerbelehrer (DVG). Er spricht von einer "Verkennung der Strukturen und des Aufbaus unserer hochtechnisierten Wirtschaft", wenn man sich von den Praktika "ein Vorverständnis der rationalisierten und technisierten Arbeitsverfahren" erhofft. Vgl. Stellungnahme des Deutschen Verbandes der Gewerbelehrer (DVG) zur Folge 7/8 der Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Krefeld 1966, S. 9.

(45) Vgl. G. Kudritzki: Zur theoretischen Begründung des Berufspraktikums im Abschlußjahr der Volksschule. In: Auswahl Reihe A, Bd. 2, Hannover 1963, S. 66-90.

(46) ebenda, S. 72

(47) ebenda, S. 79

(48) ebenda, S. 80

(49) ebenda, S. 85

(50) Amtliche Verlautbarungen zum Schülerbetriebspraktikum von Bayern und dem Saarland existieren noch nicht. Von Hessen liegt bisher nur eine Stellungnahme der IHK vor. Folgende amtliche Verlautbarungen wurden analysiert:

- Richtlinien für die Durchführung des Betriebspraktikums in Klasse 9 der Hauptschule. In: Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg. 20. Jg. (1971) vom 15. November 1971, Nr. 22, S. 1683-1688.

- Ausführungsvorschriften über die Durchführung von Betriebspraktika im Rahmen des Unterrichts an - Haupt- und Realschulen. Der Senator für Schulwesen Berlin. II b OH - 1969. (Erstmals veröffentlicht am 5. Juni 1969 im Dienstblatt III/1969, Nr. 61).

- Richtlinien zur Durchführung von Betriebspraktika im Bereich der allgemeinbildenden Schulen. In: Bremer Schulblatt. 16. Jg. (1969), Nr. 4, S. 27-29.

- Bestimmungen über die Durchführung von Betriebspraktika im Rahmen des Unterrichts an Haupt-, Real- und Sonderschulen. Hamburg, den 24.11.1970. In: Mitteilungsblatt des Amtes für Schule. 16. Jg. (1971), Nr. 1, S. 8-12.

- Richtlinien zur Durchführung von Betriebs- und Sozialpraktika für Schüler. Erlaß des Niedersächsischen Kultusministeriums vom 30. Januar 1967. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen. 19. Jg. (1967), H. 2, S. 38-40.

- Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers. Heft 30: Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Teil g: Arbeitslehre. Abschnitt F: Schülerpraktikum. Wuppertal 1968, S. B 10/165-B 10/170.

- Hinführung zur Arbeitswelt in der Hauptschule; hier: Betriebserkundungen und Betriebspraktika. Runderlaß des Ministeriums für Unterricht und Kultus vom 8.10.1969. In: Amtsblatt des Ministeriums für Unterricht und Kultus von Rheinland-Pfalz. 21. Jg. (1969), Nr. 23, S. 472.

- Durchführung des Betriebspraktikums für Schüler der Berufsgrundklasse. Erlaß vom 4. April 1968. In: Schulrecht Schleswig-Holstein. Loseblattsammlung, VFI (Erg.-Lfg. 112), S. 5-7. Im Unterschied zu den übrigen Bundesländern sollen Schülerbetriebspraktika hier ausschließlich in der 10. Klasse (= Berufsgrundklasse) durchgeführt werden.

(51) Bis 1964 hatten die Schülerbetriebspraktika die Funktion, einen Beitrag zur Berufsfindung zu leisten. Vgl. hierzu die zahlreichen Erfahrungsbereiche:

Blumenthal, A.:Das Betriebspraktikum. In: Die Deutsche Schule, 55. Jg. (1963), H. 7/8, S. 405-406.

Grunwald, U.: Das Sozialpraktikum einer Mädchenklasse des 9. Schuljahres. In: Unsere Volksschule, 14. Jg. (1963), H. 8, S. 294-300.

Jacobs, H.: Das Berufspraktikum im 9. Schuljahr. Ein Erfahrungsbericht. In: Unsere Volksschule, Jg. (1973) H. 2, S. 46 ff.

Kaiser, F.-J.: Erfahrungen mit dem Berufspraktikum in der Abschlußklasse einer Volksschule. In: Lebendige Schule, 18. Jg. (1963), H. 5, S. 243-251.

Nerlich, R.: Erster Erfahrungsbericht. In: Die Deutsche Schule, 55. Jg. (1963), H.7/8, S. 407-416.

Nerlich, R.: Ein Praktikum im Dienste der Berufsorientierung. In: Die Deutsche Schule, Jg. (1963), H. 7/8, auch in: Unterrichtsbeispiele der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt, hrsg. von W. Klafki, Düsseldorf 1970, S. 377-388.

Peters, J.: Ein Betriebspraktikum. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 15. Jg. (1963), H. 3, S. 88-96.

Sauer, R.: Erfahrungen mit dem Sozialpraktikum in der 9. Mädchenklasse einer Volksschule. In: Die Deutsche Schule, 53. Jg. (1961), H. 9, S. 428-433.

Schernikau, H./Friedrich, P.: Vorbereitung auf die Welt der Arbeit: Im 9. Schuljahr. In: Die Deutsche Schule, 53. Jg. (1961), H. 9., S. 424-427.

Eine detaillierte Kritik an der berufspädagogischen Konzeption der Praktika formuliert F. Nyssen in seiner Dissertation "Schule im Kapitalismus. Der Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände im Felde der Schule." Köln 1969, S. 64-75.

Erst nach den Empfehlungen des Deutschen Ausschusses zum Aufbau der Hauptschule (1964) wurde dem Schülerbetriebspraktikum eine allgemeine pädagogische Funktion zugewiesen. Danach kann das Betriebspraktikum "eine wirksame Hilfe sein, eigene Erfahrungen und Interessen zu überprüfen, auch Schocks zu entgehen und Anpassungsschwierigkeiten zu mildern, die beim unvorbereiteten Eintritt in den Betrieb leicht entstehen." (Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule. Bonn, den 2. Mai 19641 In: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. 1953-1965. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966, S. 402 f).

(52) Das Minimierungsprinzip des privaten Haushalts bzw. das Maximierungsprinzip des Betriebes wird an den Lernzielen der Vorhaben für die 9. Jahrgangstufe der Berliner Arbeitsgrundlage ersichtlich. Vgl. Arbeitsgrundlage, 7.-9. Klasse, S. 58-70 sowie die Definition zum Begriff "Unternehmung" im Anhang der Arbeitsgrundlage (S. 72). Dort heißt es u.a.:
"... Unternehmung ... ist der in einer marktwirtschaftlichen Ordnung auftretende Betrieb, der selbständig plant und am erwerbswirtschaftlichen Prinzip (Gewinnprinzip) orientiert ist".

Kapitel 4:

(1) Vgl. J. Ziechmann: Curriculum-Konstruktion, Bad Heilbrunn 1972, S. 9.

(2) Vgl. hierzu die grundlegenden Aufsätze von P. Heimann (1962) und W. Schulz (1965) sowie die Weiterentwicklung dieses Ansatzes von W. Schulz (1969, 1972).

(3) Die Angaben beziehen sich auf die jährlich vom Senator für Schulwesen durchgeführten statistischen Erhebungen zur "Berufswahl der Schüler, die Ostern 1973 die öffentliche Hauptschule und Gesamtschule (mit Hauptschulabschluß) verlassen haben".
Quelle: Senator für Schulwesen, Schul IV C 2 - Berlin, den 2. Mai 1973.

(4) Vgl. J. Habermas u.a.: Student und Politik. Neuwied 1961.

(5) Vgl. Popitz, H. u.a.: Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Tübingen 1957.

(6) Angeregt zu einem solchen Praktikum wurde der Verfasser durch das sog. Marktredwitzer Modell. Vgl. die ausführliche Darstellung dieses Schulversuchs von H. Wilder: Arbeitslehre. Das Marktredwitzer Modell (= Harms Pädagogische Reihe, Schriften für die Schulpraxis, Heft 49), München 1971.

(7) Einen knappen Bericht darüber enthält die Anlage 7.4.

(8) "Arbeitsgrundlage", S. 64.

(9) Dies entspricht den Intentionen des Dahrendorfschen Ansatzes von "manifesten Konflikten".

(10) "Arbeitsgrundlage", S. 45.

(11) Während im Schuljahr 1969/70 noch 63,3 % aller Hauptschüler der Entlassungsklassen an einem solchen Praktikum teilgenommen haben, waren es 1971/72 nur 49,4 %. Im Schuljahr 1972/73 betrug die Zahl sogar nur 39,9 %.
Die Gründe für die rückläufige Tendenz der Schülerbetriebspraktika sind sowohl schulorganisatorische Schwierigkeiten als auch pädagogische.
Vgl. hierzu die Untersuchung von N.H. Weber: Das Schülerpraktikum in Berlin. Auswertung einer Lehrerbefragung des Beirats für Betriebs- und Sozialpraktika beim Senator für Schulwesen.
In: schule-arbeitswelt, 7. Jg. (1975), H. 1, S. 1-11, H. 2, S. 15-21.

(12) Vgl. Dienstblatt III/1969, Nr. 61.
Eine kritische Bestandsaufnahme zum Schülerbetriebspraktikum in Berlin enthält der Forschungsbericht von N.H. Weber. (Vgl. Anm. 11 dieses Abschnittes).

(13) Der Senator für Schulwesen: Das Betriebspraktikum für Schüler, Berlin1970, S. 11.

(14) ebenda, S. 11 f.

(15) ebenda, S. 15.

(16) Ob die Eltern nach der Versammlung ihre Kinder über das Unterrichtsvorhaben informiert haben, wurde nicht überprüft.

(17) Wir verweisen hier auf W. Lemperts Ausführungen "Zum Begriff der Emanzipation".In: Neue Sammlung. 13. Jg. (1973), H. 1, S. 62-70.

(18) Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den rollentheoretischen Ansatz von L. Krappmann: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: betrifft: erziehung, 4. Jg. (1971), H. 3, S. 27-34.

(19) ebenda, S. 31.

(20) ebenda, S. 31.

(21) Vgl. E. Beck. u.a.: Konzeption für einen politisch-emanzipativen Gebrauch von Rollenspielen. In: Ästhetik und Kommunikation, 2. Jg. (1972), H. 5/6, S. 18-22.

(22) Vgl. F.R. und G. Shaftel: Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining.
Völlig neubearbeitet und übersetzt von Ch. und W. Weinmann. (= Uni Taschenbücher 279). München 1973.

(23) Meyer, E.: Gruppenunterricht - Modell einer emanzipatorischen Erziehungsstrategie? Meinungen zum Gruppenunterricht (1973). In: Unterricht heute, 24. Jg. (1973), H. 6, S. 241-249.

(24) Emanzipation beinhaltet nach E. Meyer im wesentlichen zwei miteinander in Wechselbeziehung stehende Prozesse, nämlich

- "1. den kognitiven Prozeß der Erkenntnis von Widersprüchen (Abhängigkeit, Herrschaftsmechanismen, Zwänge usw.)

- 2. den Prozeß des Erwerbs von Fähigkeiten zur Befreiung und Selbstbestimmung und zwar im emotionalen Bereich (Abbau von Perfektionsansprüchen, Machtwünschen, Egoismen, Minderwertigkeitsgefühlen usw.) und im Bereich des Kommunikationsverhaltens (Abbau eines eingeschliffenen autoritären Verhaltensrepertoires)."

(25) Vgl. Kaiser, F.-J.: Die Anwendung der Fallmethode im Rahmen der Arbeitslehre. In: Dortmunder Hefte, 1. Jg. (1970), H. 3, S. 16-28; derselbe: Arbeitslehre. Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorberuflichen Erziehung. 1. Aufl., Bad Heilbrunn/Obb, 1969, S. 157-164; derselbe: Entscheidungstraining. Die Methoden der Entscheidungsfindung. Fallstudie - Simulation - Planspiel. Bad Heilbrunn/Obb. 1973, S. 36-68.
Eine Kurzfassung der Fallmethode mit bereits entwickelten Fallstudien enthält die Publikation von Voelmy/Mende/Weber: Arbeitslehre-Bilanz '72, S. 93 ff.

(26) Kaiser, F.-J.: Arbeitslehre. 2. Aufl. 1971, S. 193 f.

(27) Vgl. R. König (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 2: Grundlegende Methoden und Techniken, Erster Teil, 3. Aufl., Stuttgart 1973, (Taschenbuchausgabe), S. 43 ff.

(28) Vgl. H. Drerup: Die Berufs- und Arbeitswelt im Lesebuch des 5. bis 9. Schuljahres. In: Neue Lesebücher - Analyse und Kritik. Hrsg. von P. Braun. Düsseldorf 1972, S. 131-150.
Relativ unkritisch dagegen ist die umfangreiche Untersuchung von O. Watzke: Die Arbeitswelt im Lesebuch der Grund- und Hauptschule. Eine Untersuchung an Lesebüchern aus den Jahren 1965-1971. Bad Heilbrunn/ Obb. 1973.
Der Ernst Klett Verlag, offenbar sich des Mangels geeigneter Texte aus der Arbeitswelt in Lesebüchern bewußt, hat diese Thematik in seine "Lesehefte", mit aufgenommen:

- Texte über Industriearbeit (M. Herzog, G. Wallraff, M. v.d. Grün)

- Ich heiße Erwin und bin 17 Jahre. Ein Film von Erika Runge.

Geeignete Materialien zur Arbeitswelt für den Unterrichtenden mit didaktischem Kommentar versehen - enthalten die Publikationen von W. Dahle (1972), R. Dithmar (1973) und H. Ide (1973). Genaue Quellenangaben im Literaturverzeichnis.

(29) Bei der Auswertung der Interviews stellte der Unterrichtende fest, daß die Schüler sehr schnell die Bestimmungsstücke für "gutes" Betriebsklima verbalisieren konnten, während die Erarbeitung des "schlechten" Betriebsklimas nur durch starke Lenkung des Unterrichtenden erfolgte.
Damit beide Möglichkeiten hinreichend reflektiert werden, sollten künftig bei der Simulation von Interviews von vornherein je zwei Gruppen verpflichtet werden, ein gutes bzw. ein schlechtes Betriebsklima darzustellen.

Kapitel 5:

(1) Der Versuch, soziale Phänomene im Rahmen von Betriebserkundungen zu veranschaulichen und zu vermitteln, muß als gescheitert angesehen werden. Immer wieder wird in diesem Zusammenhang auf das Schülerbetriebspraktikum verwiesen, das bessere Ansatzpunkte hierzu bietet, da die Schüler zeitlich gesehen einmal länger im Betrieb sind, zum anderen dadurch auch emotional ganz anders motiviert werden.

Vgl. hierzu die "Kritischen Anmerkungen" zu Erfahrungsberichten von Betriebserkundungen. In: Arbeitslehre in der Sekundarstufe I. Reihe 1: Verfahren, Bd. 1 Betriebserkundungen, Hrsg. von H. Fähnrich, Hannover 1972, S. 210.

(2) Vgl. Ammen, A.: Betriebspraktikum und Betriebswirklichkeit. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 20. Jg. (1968), H. 8, S. 425-432.

(3) Einzelheiten der Auswertung befinden sich auf S. 426 f.

(4) Vgl. Ammen, A.: a.a.O., S. 431.

(5) ebenda, S. 426 und 428.

(6) ebenda, S. 428.

(7) ebenda, S. 426.

(8) ebenda, S. 427.

(9) ebenda, S. 427.

(10) Über die Zuverlässigkeit des angewandten Meßinstruments (vgl. S. 426 f) sind keine Aussagen möglich, da es nicht detailliert geschildert wurde.

(11) Einen geeigneten Einstieg in die bei empirischen Untersuchungen mit Schulklassen auftretenden pädagogischen Probleme gibt K.J. Klauer: Das Experiment in der pädagogischen Forschung. Eine Einführung (= Studien zur Lehrforschung, Bd. 3), Düsseldorf 1973, vor allem die Seiten 113 ff.

(12) Dieser Gesichtspunkt ist gerade im Hinblick auf die Kontrollgruppe K2 von Bedeutung, die lediglich über betriebliche Sozialkonflikte und die im Betrieb dominierenden Konfliktlösungsmechanismen im Arbeitslehre-Unterricht informiert werden sollte.

(13) Nach unserer Untersuchung über das "Schülerbetriebspraktikum in Berlin" im Schuljahr 1972/73 ergibt sich nach der Verteilung der Praktikumsplätze auf die einzelnen Wirtschaftsbranchen folgende Rangordnung: 29 % der Schüler absolvierten ihr Praktikum in Dienstleistungsbetrieben; es folgte der Einzelhandel mit 21 % vor dem Handwerk mit 20 %. Da in 57 % der erfaßten Praktika die Schüler einer Klasse auf zwei und mehr Betriebe verteilt sind, absolvieren nur wenige Schüler einer Klasse im Praktikum den Einzelhandel.
Vgl. N.H. Weber: Das Schülerpraktikum in Berlin. Auswertung einer Lehrerbefragung des Beirats für Betriebs- und Sozialpraktika beim Senator für Schulwesen. In: schule - arbeitswelt, 7. Jg. (1975), H. 1, S. 7.

(14) Eine ausführliche Darstellung der Ausgangsvoraussetzungen enthält der Abschnitt 4.1.3.

(15) Nach Rücksprache mit dem Fachlehrer konnten wir ermitteln, daß betriebliche Sozialkonflikte funktional interpretiert wurden.

(16) Vgl. den Fragebogen (= Anhang 8.2)

(17) Unter "Verhaltensform" versteht W. Schulz die Art und Weise, in der ein Unterrichtender agiert. Vgl. W. Schulz: Aufgaben der Didaktik. Eine Darstellung aus lerntheoretischer Sicht. Berlin: Pädagogisches Zentrum, 1969, S. 12.

(18) Nach R. und A. Tausch dominieren folgende drei typologische Verhaltensformen von Erziehern bei Jugendlichen: autokratisches Verhalten, sozialintegratives Verhalten und Laissez-Faire-Verhalten:
- Typenkonzept autokratisches Verhalten: Verärgerung, Befehlen, Unfreundlichkeit, Verständnislosigkeit, Erregung, Unhöflichkeit.
  Bei Jugendlichen hierdurch ausgelöste Vorgänge: Unfreiheit des Handelns, Verschlechterung der Beziehung zu Erziehern, spätere Unangepaßtheit, negative gefühlsmäßige Erfahrungen, unmittelbare Angepaßtheit, Hinderung der seelischen Reife.

- Typenkonzept sozial-integratives Verhalten: Höflichkeit, Ruhe, Verständnis, Optimismus, Verärgerung, Freundlichkeit, als richtig beurteiltes Erzieherverhalten.
  Bei Jugendlichen hierdurch ausgelöste Vorgänge: spätere Angepaßtheit, unmittelbare Angepaßtheit, positive gefühlsmäßige Erfahrungen, Förderung der seelischen Reifung, annehmende Reaktion, Unfreiheit des Handelns.

- Typenkonzept Laissez-Faire-Verhalten: Ruhe, Verständnis, Höflichkeit, als falsch beurteiltes Erzieherverhalten. In Jugendlichen ausgelöste Vorgänge: Verbesserung der Beziehungen zu Erziehern, Freiheit des Handelns, spätere Unangepaßtheit, positive gefühlsmäßige Erfahrungen, unmittelbare Angepaßtheit.

  Vgl. R. und A. Tausch: Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterrichtung. 6. erg. Aufl., Göttingen 1971.

(19) Vgl. hierzu die zahlreichen Untersuchungen des Forschungskreises um R. und A. Tausch, die sie in ihrem Buch "Erziehungspsychologie" zusammengefaßt haben.

(20) Vgl. Der Senator für Schulwesen. Beirat für Arbeitslehre: Arbeitsgrundlage - Fach Arbeitslehre, 7. - 9. Klasse. Berlin Frühjahr 1970; im folgenden zitiert als "Arbeitsgrundlage".

(21) U.-J. Kledzik interpretiert hier lediglich die in der "Arbeitsgrundlage" formulierten Aufgaben der Arbeitslehre. In: Kledzik, U.-J. (Hrsg.): Arbeitslehre als Fach. Ansatz zu einer Verwirklichung (" Auswahl Reihe B, Bd. 46/47). Hannover 1972, S.75.

(22) Vgl. "Arbeitsgrundlage", S. 5.

(23) Vgl. Daten zur Situation des Arbeitslehreunterrichts an den Berliner Hauptschulen. In: Kledzik, U.-J. (Hrsg.): a.a.O., S. 183 ff.

(24) Dieser Aspekt wird so gut wie gar nicht in den Unterrichtsvorhaben berücksichtigt, die in Anlehnung an die Berliner "Arbeitsgrundlage" konzipiert wurden und vom Verlag Cornelsen-Velhagen & Klasing für die Unterrichtspraxis empfohlen werden:

- Vorhaben 7.1. - Wendetasche (Vorhaben für das 7. Schuljahr - Fachbereich Textilverarbeitung)
- Vorhaben 7.2. - Halter für Kugelschreiber (Vorhaben für das 7. Schuljahr - Fachbereich Holzverarbeitung)
- Vorhaben 7.3. - Holzkassette (Vorhaben für das 7. Schuljahr - Verfahren der Holzverarbeitung)
- Vorhaben 7.4. - Verfahren der Haushaltsplanung - Nahrungszubereitung (Vorhaben für das 7. Schuljahr - Fachbereich Hauswirtschaft)
- Vorhaben 10.1. Zum Beispiel: Gisela Katz. Die angelernte Arbeiterin in der Massenfabrikation (Vorhaben für das 10. Schuljahr).

(25) Vgl. den Fragebogen zur Ermittlung der Ausgangsvoraussetzungen (= Anhang 8.2.).

(26) Vgl. den Sensibilitätstest (= Anhang 8.3.).

(27) Vgl. Claus/Ebner: Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen. Berlin (DDR) 1967, S. 194 ff.

(28) Dieser Fragestellung sind nur zwei der 11 Fälle gewidmet, weil die Unterrichtseinheit vordergründig dem durchschaubarmachen der Zusammenhänge gewidmet war. Handlungskompetenz wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur angebahnt, kann also auch nicht Schwerpunkt der Effektivitätskontrolle sein.

(29) Der u-Test bietet die Möglichkeit festzustellen, ob die an einer Stichprobe ermittelten Ergebnisse für die Gesamtpopulation zutreffen. Die Berechnung der Zufallswahrscheinlichkeit z erfolgt nach G.A. Lienert: Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik. Meisenheim 1962, S. 106-110.

(30) Die Interpretation legt die Prozentwerte zugrunde, weil sie verständlicher zu vergleichen sind als die absoluten Werte.

Anhang 8.1.: Darstellung der Ergebnisse der Analyse pädagogischer Berichte zum Schülerbetriebspraktikum (1964-1972)

Gliederung

1.	Quantitative Auswertung
1.1	Art der Arbeiten
1.2	Verteilung auf Wirtschaftsbereiche
2.	Qualitative Auswertung
2.1	Curriculare Begründung
2.2	Inhaltliche Begründung
2.2.1	Lerntheoretische Begründung
2.2.2	Politische Begründung
2.2.3	Berufs- und arbeitsweltorientierte Begründung
2.2.4	Funktionale Begründung
2.2.5	Soziale Begründung
2.2.6	Sonstige Begründungen
2.3	Begründung mit Auswirkung auf die Schule
2.4	Gesellschaftliche Begründung
2.5	Auswirkungen des Praktikums auf die Schüler
2.5.1	Aspekt: Berufs- und Arbeitsweltorientierung
2.5.2	Aspekt: Sozialverhalten der Schüler
2.5.3	Aspekt: Funktionaler Lernzuwachs der Schüler
2.5.4	Sonstige Ergebnisse
2.6	Auswirkung des Praktikums auf Schule und Lehrer
2.7	Erfahrungen der Betriebe

3. Empirische Untersuchungen

3.1 Untersuchung Fischer (13)

3.2 Untersuchung Legbandt/Poeschke (29)

3.3 Untersuchung Schmack (39)

Anmerkungen

Literaturverzeichnis

Bemerkungen zur Schreibweise:

Die in der Inhaltsanalyse referierten Gedanken aus den im Literaturverzeichnis unten aufgeführten Arbeiten richten sich in der Formulierung häufig eng nach dem Originaltext. Zitate werden jedoch nur dann gekennzeichnet, wenn längere Textstellen übernommen wurden. Ansonsten befindet sich der Hinweis auf die entsprechende Arbeit in runden Klammern. Wurde auf mehr als eine Arbeit Bezug genommen, so wurden diese Hinweise wegen der größeren Übersichtlichkeit in die Anmerkungen aufgenommen. Im Text sind diese Hinweise mitzulesen, da z.B. "(25)" im Sinne von "Arbeit Nr. (25)" gebraucht wurde.
Zur Kennzeichnung von Anmerkungen befindet sich eine Klammer nur hinter der betr. Ziffer, z.B. 25). Da sich die Hinweise auf Aufsätze in Klammern häufig auf mehrere Stellen in einem Aufsatz oder auf den ganzen Aufsatz beziehen, wurde auf die Angabe von Seitenzahlen in der Regel verzichtet.

1. Quantitative Auswertung

1.1 Art der Arbeiten

Die Arbeiten zum skizzierten Themenbereich weisen im Grad ihrer Verallgemeinerung und Reichweite so große Unterschiede auf, daß eine Differenzierung sinnvoll erscheint. Es wurden folgende Unterscheidungen getroffen:

- Theoretische Begründung: Als theoretische Begründung sollen diejenigen Arbeiten über das Betriebspraktikum gelten, die sich um eine Ableitung von Zielsetzung, Zweck und Angemessenheit des Betriebspraktikums oder entsprechend um die Erstellung eines entgegengesetzten - das Betriebspraktikum ablehnenden - Argumentationszusammenhanges bemühen.

- Empirische Untersuchung: Empirische Untersuchung sollen diejenigen Veröffentlichungen genannt werden, die mit den Methoden der empirischen Sozialforschung Material zur Durchführung des Betriebspraktikums und/oder zur Einstellung bzw. zu Einstellungsänderungen der Betroffenen erheben.

- Methodisch-didaktisches Konzept wird eine Veröffentlichung zum Betriebspraktikum genannt, wenn sie vorwiegend methodische und didaktische Überlegungen zur Durchführung enthält, ohne sich dabei in erster Linie auf die Schilderung von konkreten Erfahrungen bei der Durchführung von Praktika zu stützen.

- Erfahrungsberichte sollen die Schriften heißen, die auf der Schilderung eines oder weniger Praktika aufbauend die Erfahrung daraus zusammenfassen und evt. daraus methodisch-didaktische Schlußfolgerungen ziehen.

- Unter Stellungnahmen sollen solche Arbeiten subsumiert werden, die entweder die Erfahrung einer größeren Zahl von Praktika zusammenfassen und/ oder im wesentlichen Meinungsäußerungen zu umstrittenen Punkten darstellen.

- Materialien heißen die Publikationen, die hauptsächlich Hinweise und Hilfen zu Teilaspekten enthalten oder Stellungnahmen zu Themen am Rande der hier behandelten Fragestellung

Es versteht sich, daß die Zuordnung der einzelnen Arbeiten nicht immer eindeutig vorgenommen werden kann.

A R T	ANZAHL	ARBEITEN NR:
Theoretische Begründung	3	(20), (44), (51)
Empirische Untersuchung	4	(1), (13), (29), (39)
Methodisch-didaktisches Konzept	8	(6), (7), (8), (10), (25), (33), (35), (43)
Erfahrungsberichte	19	(3), (5), (11), (12), (14), (15), (18), (19), (22), (23), (31), (32), (34), (36), (37), (41), (42), (45), (49)
Stellungnahmen	15	(2), (4), (9), (21), (24), (26), (27), (28), (30), (38), (40), (46), (47), (49), (50)
Materialien	3	(16), (17), (52)
TOTAL	52	

Tab. 1: Art und Anzahl der Darstellungen zum Schülerbetriebspraktikum

Wie aus Tab. 1 ersichtlich, überwiegen unter den Publikationen zum Betriebspraktikum bei weitem die direkt praxisbezogenen Berichte (Erfahrungsberichte und Stellungnahmen), die ca. 2/3 aller Veröffentlichungen ausmachen. Auch unter den Arbeiten mit theoretischem Schwerpunkt (Theoretische Begründungen und methodisch-didaktische Konzepte) überwiegen diejenigen mit geringer theoretischer Reichweite und einem hohen Grad an Praxisbezug (methodisch-didaktische Konzepte) stark.

1.2 Verteilung auf Wirtschaftsbereiche

Die Art der Erfahrungen, die in einem Betriebspraktikum gewonnen werden können, hängt wesentlich davon ab, wo dieses Praktikum absolviert wird. Eine entsprechende quantitative Auswertung konnte dabei nur auf die Aufsätze zurückgreifen, die entsprechendes Zahlenmaterial enthalten 1). Dennoch ist die Gültigkeit der Zahlen vermutlich dadurch relativiert, daß die Zuordnung von Betrieben und Wirtschaftsbereichen nicht einheitlich erfolgte. In Tab. 2 sind Beschäftigungen im Büro und im sozialen Bereich Teil von 'Dienstleistungen'. Aufsätze, in denen nur die Rede davon ist, daß eine ganze Klasse in einem bestimmten Bereich beschäftigt war, wurden mit 30 Schüler pro Klasse verrechnet.

Sektor	Zahl der Schüler ohne (29)		davon Mädchen	Zahl der Schüler mit (29)
	a	b		
Industrie	188	130	27	492
Handwerk	78	34	10	387
Handel	71	13	6	410
Dienstleistg.	302	272	208	651
Davon sozial	196	176	159	403

Tabelle 2: Zahl der Praktikanten in den einzelnen Wirtschaftsbereichen

Spalte "a" nennt alle Schüler, die in den Arbeiten (1) - (52) ausgewiesen sind, mit Ausnahme von (29). Spalte "b" berücksichtigt nur die Aufsätze, die Jungen und Mädchen getrennt ausweisen, damit ein Vergleich mit 'davon Mädchen' möglich ist.

Aus Tab. 2 ist ersichtlich, daß die Schwerpunkte der Betriebspraktika im industriellen und Dienstleistungsbereich liegen. Nahezu 2/3 der Praktika im Dienstleistungsbereich entfallen auf den Sozialbereich.
Mädchen werden fast ausschließlich im Sozialbereich eingesetzt, Jungen bevorzugt in der Industrie.

Die Aussagen von (29) lassen entsprechende Schwerpunkte bei der Verteilung der Schüler nicht erkennen: Der häufigste Einsatzort ist die Industrie (504 Schüler), gefolgt von Dienstleistungen (349), Handel (339) und Handwerk (309). Getrennte Zahlen für Jungen und Mädchen liegen nicht vor.

Einsatz in der Landwirtschaft wird in (29) von 15 Schülern, in den übrigen Arbeiten überhaupt nicht berücksichtigt.

2. Qualitative Auswertung

Die qualitative Auswertung erfolgt anhand des im Abschnitt 3.2.2.3 explizierten Kategorienschemas, das hier noch einmal zusammenfassend dargestellt werden soll:

I a) curriculare Begründung

b) pädagogische Begründung
- lerntheoretisch
- politisch

- berufs- und arbeitsweltorientierend
- sozial
- sonstige

c) Auswirkungen auf Institution Schule

- Lehrerverhalten
- Beziehung Schule/Wirtschaft/Berufsberatung
- sonstige:

d) gesellschaftliche Begründung

II Zusammenfassung der betrieblichen Erfahrungen

a) beim Schüler
- berufs- und arbeitsweltorientiert
- sozial
- funktional
- sonstige

b) beim Lehrer

c) aus der Sicht des Betriebes

Die Ergebnisse werden nach Art der Aufsätze geordnet dargestellt (Vgl. Tab. 1).

2.1 Curriculare Begründung

Der Verweis auf Lehrpläne spielt in keiner der Arbeiten eine entscheidende Rolle für die Begründung des Betriebspraktikums. Dies ist schon deshalb nicht verwunderlich, weil bisher die Betriebspraktika nirgendwo verbindlich gemacht wurden. Es kommen also nur Argumentationen in Betracht, die das Betriebspraktikum in Verbindung mit den in den Lehrplänen formulierten Zielen der Arbeitslehre bringen. Zwar geschieht dies gelegentlich 2), jedoch unterstützt der Hinweis auf den Lehrplan in der Regel nur das allgemeine

Ziel der 'Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftwelt' (s.u.).

2.2. Inhaltliche Begründung

2.2.1 Lerntheoretische Begründung

Das lerntheoretische Argument zur Begründung des Betriebspraktikums wird von den berücksichtigten theoretischen Begründungen (20), (44), (51) nicht aufgegriffen. Lediglich (20) äußert sich skeptisch zur Möglichkeit eines'Reifeschubes' durch das Betriebspraktikum, da in einer so kurzen Zeit tiefgreifende Änderungen unwahrscheinlich seien. (S.3)

Sechs von acht methodisch-didaktischen Konzepten 3) führen positive Motivationseffekte zur Begründung des Betriebspraktikums an. Diese Effekte werden entweder allgemein angenommen 4) oder auf bestimmte schulische Fächer oder Anforderungen bezogen: Man erwartet, daß das Interesse für wirtschaftliche und politische Probleme gestiegen ist (7), daß den Kulturtechniken und den Arbeitstugenden ein höherer Stellenwert beigemessen wird (8) und daß die Motivation, sich mit berufskundlichen Fragen auseinanderzusetzen, anwächst (35). Schließlich soll auch die Fähigkeit, Theorien im Unterricht besser begreifen zu können, da auf konkrete Anschauung zurückgegriffen werden kann, steigen (6). Als Begründung für diese Effekte wird angeführt, daß die Schüler im Arbeitsprozeß Wissenslücken und deren Folgen handgreiflich zu spüren bekommen (10), und schließlich wird der Möglichkeit, Kopf, Herz und Hand gemeinsam anzusprechen, motivierende Funktion zugeschrieben (43).

Die Argumentation vieler Erfahrungsbericht gleicht den in den methodisch-didaktischen Konzepten vorge-

tragenen Gesichtspunkten. Fünf dieser Arbeiten argumentieren lerntheoretisch 5), wobei die Effekte wiederum allgemein oder fachspezifisch (bezogen auf Berufs-, Wirtschafts- und Sozialkunde) gesehen werden. Als Begründung wird der Kontrast zwischen der anstrengenden Arbeit in der Wirtschaft und der relativ leichteren in der Schule genannt (3), die Erfahrung der Wissenslücken während des Praktikums (12) und schließlich wird ein motivationaler Impuls aus der Möglichkeit, Schulkenntnisse im Praktikum zu erproben, hergeleitet (32). Arbeit (5) sieht positive Motivationseffekte hauptsächlich bei schwachen Schülern, da diese im Praktikum häufig verstärkt Bestätigung erfahren.

Neun von 15 Stellungnahmen weisen auf die positive Beeinflussung der Motivation hin. Die Argumentation stimmt mit den methodisch-didaktischen Konzepten und Erfahrungsberichten überein.

Die Materialien enthalten keine Hinweise auf motivationale Auswirkungen. Unter den empirischen Untersuchungen berichtet ausschließlich (39) und (29) über eine positive Beeinflussung der Motivation, (39) jedoch außerhalb des empirisch belegten Teils. In allen Untersuchungen ist eine entsprechende Fragestellung nicht enthalten. (29) hat Lehreräußerungen, die von Motivationssteigerung berichten, aufgenommen, jedoch nicht quantifiziert (S.79).

2.2.2 Politische Begründung

Die Schwierigkeit der Abgrenzung politischer Begründungen von anderen wurde bereits oben angedeutet. Da nur die explizit als politisch sich verstehenden Begründungen hier aufgeführt werden sollen, entsteht ein Mißverhältnis zwischen der Vielzahl der

implizierten politischen Aussagen und der verschwindend geringen Zahl der ausdrücklich genannten politischen Begründungen.

Die aufgenommenen theoretischen Begründungen reflektieren die Auswirkungen des Betriebspraktikums auf das politische Verhalten der Schüler nicht. Lediglich (51) nimmt die Möglichkeit an, daß das Betriebspraktikum die Schüler zur Diskussion sozialpolitischer Zielsetzungen anregen könne.

Auch die methodisch-didaktischen Konzepte erwähnen politische Begründungszusammenhänge kaum. (25) scheint ein politisch verstandenes Ziel anzusprechen, wenn 'kritische Reflexion' als Zielsetzung für das Betriebspraktikum gefordert wird. In Arbeit (35) werden Einflüsse auf das Gesellschaftsbild der Schüler vom Betriebspraktikum erwartet: Die Schüler sollen erkennen, daß sie in eine Lern- und Leistungsgesellschaft hineinwachsen.

In den Erfahrungsberichten sind lediglich zwei Äußerungen zu politischen Zielsetzungen aufgefallen: Nr. (34) erwartet - im Anschluß an Blankertz - von der Erleichterung der Mobilität in der Arbeitswelt, der auch das Betriebspraktikum dienen soll, einen emanzipatorischen Effekt. Schließlich könnte noch die ebenfalls in dieser Arbeit mit dem Betriebspraktikum angestrebte Überwindung der Bildungsmüdigkeit durch Erkenntnis der Bedingtheit von Handeln und Reflexion insbesondere bei Arbeitern als politische Zielsetzung verstanden werden. (45) scheint ebenfalls auf die Verwirklichung politischer Intentionen abzustellen, wenn mit dem Betriebspraktikum die Erkenntnis gefördert werden soll, daß Wirtschaften vom Wohl des Einzelnen und der Gemeinschaft her bestimmt ist.

Unter den Stellungnahmen wird die ausführlichste Begründung von Bolte in (4) gegeben. Bei der Beurteilung seiner Argumente muß berücksichtigt werden, daß Bolte sich speziell auf die von ihm für sinnvoll gehaltenen Praktika in Behörden und städtischen sozialen Institutionen bezieht. In diesen Praktika sollen die Schüler auf ihr zukünftiges Leben als Staatsbürger vorbereitet werden. Sie sollen die Bedeutung von 'Staat' und 'Exekutive' in tätiger Mitarbeit erfahren; zugleich soll das Verhalten der Schüler gegenüber dem Staat beeinflußt werden: Bolte hofft, daß die Schüler, dadurch daß sie im Praktikum mit den berechtigten und unberechtigten Wünschen der Bürger konfrontiert werden, selbst zu einer objektiveren, auch die Belange der Gemeinschaft einbeziehenden Sichtweise ihrer eigenen Ansprüche kommen. Wesentliche Erfahrung für die Schüler soll das Gefühl, für die Gemeinschaft zu arbeiten, sein. Klafki kritisiert in (26), daß in den meisten Veröffentlichungen zum Betriebspraktikum der Gesichtspunkt der Anpassung überbewertet ist und stattdessen 'Kritik' als Ziel fehlt. Gerade im Betriebspraktikum sollten die Schüler zu unkonventionellen und 'peinlichen' Fragen aufgefordert werden. (40) hofft, daß sozialpolitische Themen im Betriebspraktikum erfahrbar werden, (49) verspricht sich eine Förderung der kritischen Reflexion; (50) erwartet, daß durch das Praktikum erfahren werden kann, was Arbeitswelt und Platzverteilung in der Gesellschaft gesellschaftspolitisch bedeuten.

Die Materialien und empirischen Untersuchungen enthalten keine Aussagen über politische Zielsetzungen.

2.2.3 Berufs- und arbeitsweltorientierte Begründung

Die Argumente, die das Betriebspraktikum aus der Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt begründen, lassen sich in zwei große Gruppen teilen:
Zur ersten Gruppe gehören alle Argumente, die an die Berufswahl der Schüler anknüpfen; die zweite Gruppe dagegen umfaßt Begründungen, die allgemein auf die Vermittlung von Kenntnissen über die Arbeitswelt abstellen. Hier sollen zuerst die auf die Berufswahl orientierenden Argumente dargestellt werden (Ausnahme: theoretische Begründungen).

Von den theoretischen Begründungen sind vor allem in (51) Gesichtspunkte enthalten, die zur Begründung von Lernzielen in den beiden genannten Bereichen führen: Allgemein wird - wie in fast allen Arbeiten - das Ziel der Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt angestrebt. Im Betriebspraktikum sollen die Schüler mit grundlegenden Erfahrungen konfrontiert werden, die zum Nachdenken anregen und das Verständnis der Arbeitswirklichkeit positiv beeinflussen. Allerdings kann dem Schüler durch ein Betriebspraktikum nicht das Risiko der Berufswahl abgenommen werden; Ziel des Praktikums ist es vielmehr, grundlegende Einsichten und Berufswahlkriterien zu vermitteln, die in möglichst vielen Berufen Gültigkeit haben. (44) legt den Schwerpunkt der Argumentation darauf, daß der Gedanke der Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt nicht nur instrumentell verstanden werden sollte, sondern vor allem auch ethische Überlegungen berücksichtigen müßte.

(20) bestreitet die Funktion des Betriebspraktikums für Schüler im Rahmen der Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt: Eine Erfassung der für moderne Betriebe typischen komplexen Strukturen ist in einem

kurzen Praktikum durch Anschauung nicht möglich, sondern erfordert im Gegenteil die modellhafte Durchdringung im Unterricht. Die für die moderne Produktion typischen Tätigkeiten können von Schülern nicht ausgeführt werden, weil sie hohe Ansprüche an die Qualifikation des Ausführenden stellen. So birgt das Betriebspraktikum die Gefahr in sich, sich vorzugsweise an Strukturen und Organisationsformen zu orientieren, die in der Zukunft kaum mehr vorkommen werden und schon heute nicht mehr typisch sind. Eine realitätsadäquate Hinführung zur Arbeitswelt wird deshalb vom Betriebspraktikum nicht geleistet. Werner äußert - bei prinzipieller Bejahung des Praktikums - in einem Teilaspekt eine ähnliche Kritik, wenn er auf das Problem hinweist, daß der wesentliche Gesichtspunkt der Mobilität im Praktikum nicht erfahren werden kann (51).

Die Aussagen der verschiedenen Arbeiten über den Wert des Betriebspraktikums zur Berufsfindung bewegen sich in vielfältigen Abstufungen zwischen zwei Extremen: Auf der einen Seite die Auffassung, daß das Praktikum unmittelbar die Berufsfindung der Schüler beeinflussen sollte; auf der anderen Seite die Meinung, daß ein Betriebspraktikum mit der Berufswahl selbst nichts zu tun habe, sondern allein einer allgemeinen Hinführung zur Arbeitswelt oder anderen Zielen zu dienen habe. In der Mitte liegen Auffassungen, die eine Beeinflussung der Berufswahlreife durch exemplarische Erfahrung eines Berufes erwarten oder die statt in Einzelberufe in Berufsfelder einführen wollen. Wenngleich sich klar aussagen läßt, daß nahezu alle Autoren eine der mittleren Positionen einnehmen, ist eine Quantifizierung je nach Akzentsetzung nicht möglich, da die Stellung-nahmen häufig unklar und verschwommen oder widersprüchlich sind. Der Schwerpunkt der Zielsetzung dürfte jedoch eindeutig bei 'Berufswahlreife'

zu sehen sein.

Sieben von acht methodisch-didaktischen Konzepten geben Zielsetzungen im Zusammenhang mit der Berufswahl an 6). Eines der genannten Ziele ist die Erweiterung des berufskundlichen Wissens einschließlich Kenntnis der Weiterbildungsmöglichkeiten. 7) Außerdem sollen bereits vorhandene Berufsvorstellungen unter dem Eindruck der in der Arbeitswelt angesammelten Erfahrungen noch einmal realistisch überprüft werden. 8) Schließlich wird mehrmals erwähnt, daß eine Milderung des Schocks beim Eintritt in die Arbeitswelt angestrebt wird und dem Betriebspraktikum eine Brückenfunktion zwischen Schule und der Erwerbstätigkeit des Erwachsenen beigemessen wird 9). Widersprüchliche Auffassungen bestehen in der Frage, wie weit das Praktikum dazu dienen kann, die Eignung für bestimmte Berufe zu überprüfen. Während (25) eine solche Möglichkeit verneint, nimmt (30) an, daß im Betriebspraktikum Berufsanforderung, Neigung und Eignung festgestellt werden kann, wenn der Schüler Gelegenheit erhält, Einblick in eine von ihm gewählte Berufsrichtung zu nehmen. Die Vorstellung, das Betriebspraktikum könnte unmittelbar die Berufswahl beeinflussen, wird von keinem der Autoren vertreten. Das Argumentationsspektrum reicht von der Absicht, dem Schüler Einblick in eine Berufsrichtung zu geben (30) bis zum Ziel, die Berufswahlreife, d.h. die Fähigkeit, den richtigen Grundberuf zu finden 10) zu fördern.

Die Argumentation in den Erfahrungsberichten entspricht den in den methodisch-didaktischen Konzepten vertretenen Meinungen.: Das Betriebspraktikum soll Kenntnisse über bestimmte Berufsfelder vermitteln 11), soll die Eignung für bestimmte Berufe feststellen 12), damit der Entscheidung über den zu

wählenden Beruf ein realistisches Korrektiv entgegensetzen 13), insgesamt die Berufswahlreife fördern 14), jedoch nicht unmittelbar eine konkrete Berufsentscheidung herbeiführen 15). In (14) wird die Ansicht vertreten, daß der berufskundliche Aspekt überhaupt in den Hintergrund zu treten hätte, weil es im Wesentlichen auf die exemplarische Erfahrung der Andersgeartetheit des beruflichen Tuns und der besonderen Anforderungen der Arbeitswelt ankomme. Dieser Gedanke wird - allerdings verbunden mit berufsorientierten Zielen - auch in anderen Arbeiten geäußert 16). (41) sieht darin, daß die Schüler im Betriebspraktikum weitgehend auch beobachtend tätig werden, eine Vorbereitung auf die immer häufiger notwendig werdenden überwachenden Tätigkeiten. Schließlich werden noch spezielle Ziele für die Berufsfelder, in denen die Schüler Erfahrungen gesammelt haben, genannt: So sollen Werkzeuge, Arbeitstechniken und Arbeitsstufen in zeichnerischen, metallverarbeitenden und Elektroberufen gekannt werden (15); in einem anderen Praktikum wird Wert auf die Einsicht in die Schwierigkeit und Schönheit der krankenpflegerischen Berufe gelegt (19).

Auch bei der Analyse der Stellungnahmen ergibt sich kein anderes Bild: Die Schüler sollen ihre Berufsentscheidung überprüfen 17), Berufswahlreife und Berufswahlbildung sollen verbessert werden 18). Außerdem sollen Übergangsschwierigkeiten gemildert werden 19). (46) erwartet, daß im Betriebspraktikum die Grundlagen und Voraussetzungen für eine gezieltere Berufsberatung geschaffen werden können. (50) beschränkt die Reichweite der Lernziele nicht im wesentlichen auf die Zeit nach dem Eintritt in die Arbeitswelt, sondern will die Schüler mit fundamentalen Fragen versorgen, die das ganze Leben im Bildungsraum Betrieb angewandt werden können.

(38) widerspricht den bisher geäußerten Meinungen: die Erfahrung eines kurzen Betriebspraktikums sei so einseitig und noch dazu durch zahlreiche Faktoren, die das Praktikum von der wirklichen Situation im Beruf trennen (z.B. Gastrolle im Betrieb), verzerrt, daß mit dieser Form eine sinnvolle Berufs- und Arbeitsweltorientierung nicht geleistet werden können.

Von den Materialien enthält (16) eine ausführlichere Begründung zum Berufswahlaspekt: Das Praktikum soll auf eine sinnvolle Berufswahl vorbereiten, indem exemplarisch die Analyse eines Erwachsenenberufs geübt wird. Es sollen Berufswahlkriterien entwickelt werden; anhand dieser Kriterien soll der Schüler in der Lage sein, einen Beruf persönlich zu werten.

Unter den empirischen Untersuchungen ist für das Problem der Berufswahl die Frage nach den Gründen für die Durchführung des Praktikums an Lehrer interessant: 21 Lehrer gaben als Ziel 'Beruf finden' an, 2 nannten 'Lehrlinge werben' 30 wollten, daß die Schüler Erfahrung für den Beruf erwerben (Gesamtzahl der Antworten: 67).

Allgemein arbeitsweltorientierende Begründungen werden von sehr vielen Arbeiten genannt. Die in den theoretischen Begründungen zu diesem Thema enthaltenen Stellungnahmen wurden schon genannt.

Viele der methodisch-didaktischen Kommentare streben einfach ein vertieftes Verständnis für die Probleme der Arbeitswelt und eine allgemeine Hinführung der Schüler zu diesen an, ohne dies inhaltlich näher auszuführen 20). Als spezielle Aspekte dieser Hinführung werden zusätzlich genannt:
Die spezifischen Anforderungen der Arbeitswelt sol-

len erfahren werden 21); die Wandlungstendenzen der Arbeit sollen erkannt werden (6), die Notwendigkeit zu Mobilität (33) und permanenter Weiterbildung (35). (7) will den Schüler zu einem pragmatischen Bezug zur sozialen Zukunft und beruflichen Tätigkeit führen. Nach den Vorstellungen von (33) soll die Hinführung zur Arbeitswelt insbesondere auch unter dem Gesichtspunkt der Demokratisierung geschehen.

Auch in den Erfahrungsberichten überwiegen allgemeine Zielsetzungen zur Vorbereitung auf die Arbeits- und Wirtschaftswelt 22). Mehrmals wird die Erfahrung der Arbeitsanforderungen angesprochen 23). Außerdem soll die Atmosphäre am Arbeitsplatz erfahren werden (19). (41) strebt eine Vorbereitung auf überwachende Tätigkeiten an.

Die Akzente in den Stellungnahmen sind ähnlich gesetzt. Das Postulat der Hinführung zur Arbeitswelt überwiegt in einer nicht differenzierten Form 24). (26) legt innerhalb dieser Zielsetzung besonderen Wert auf Struktur- und Sinnfragen. Die spezifischen Anforderungen im Betrieb sollen den Schülern bewußt werden 25). Einordnungsschwierigkeiten sollen durch das Betriebspraktikum gemildert werden (9), neben der Grundorientierung soll ein differenziertes Interesse vermittelt werden (49). Außerdem sollen die Schüler mit fundamentalen Fragen versorgt werden, die das ganze Leben im Bildungsraum Betrieb relevant sind. Wie auch schon bei der Berufsorientierung werden all diese Zielsetzungen von (38) abgelehnt, da die Erfahrung in einem kurzen Praktikum notwendig einseitig und verzerrt ist. Auf die Frage nach der Begründung des Praktikums antworteten in der empirischen Untersuchung (29) von 67 Lehrern 30 mit 'Erfahrung für Beruf', 47 mit 'Verhaltensweisen kennenlernen' und 40 mit 'Menschen am Arbeitsplatz' erleben.

2.2.4 Funktionale Begründung

In den theoretischen Begründungen sind funktionale Ziele kaum aufgeführt. (31) strebt eine Annäherung der Schülervorstellungen an die Wirklichkeit in betriebswirtschaftlicher und technischer Dimension an.

Einen wesentlichen Raum der in den methodisch-didaktischen Konzepten angegebenen Begründungen nimmt das Kennenlernen von organisatorischen Strukturen des Betriebes ein 26). Insbesondere sollen Kenntnisse über Arbeitsteilung und betriebliche Struktur (6) erworben werden; die Schüler sollen sich an planmäßige Arbeitsvorbereitung, folgerichtigen Arbeitsablauf und Kontrolle gewöhnen (7); sie sollen den Arbeits- und Fertigungsablauf und das Zusammenwirken der Abteilungen kennenlernen (33), (43). Ein weiterer Begründungsschwerpunkt zielt auf die Erweiterung des technischen Verständnisses 27): Die Bedeutung der Rationalisierung soll erfaßt werden (33), insbesondere im Verhältnis zum arbeitenden Menschen (35), im Praktikum sollen die Grundlagen einer technisch-ökonomischen Elementarlehre gelegt werden (43) und Arbeitsplätze sollen erkundet werden (35); die Fähigkeit, mit Werkzeugen und Werkstoffen umzugehen, soll gefördert werden (6).

Auch in den Erfahrungsberichten machen das Kennenlernen der betriebswirtschaftlichen Organisationsstrukturen 28) und technischer Zusammenhänge 29) den wesentlichen funktionalen Begründungszusammenhang aus: Die Schüler können Arbeitsmethoden und -geräte kennenlernen (5), Arbeitsvorgänge und Arbeitsmittel erfahren, sowie Abschnitts- und Anforderungsanalysen durchführen. Wesentlich ist die Erfahrung der Fließarbeit (12), (18), sowie die Begegnung mit unbekannten Produktionstechniken (31). Darüber hinaus sind aber auch - je nach Ort des Praktikums -

spezielle Begründungen aufgeführt: Es sollen Kenntnisse in der Kranken- und Kinderpflege (22) erworben werden, auch Küchenkenntnisse und die Fähigkeit zu servieren (37); in einem Selbstbedienungsladen kann schließlich das Ziel kritischen Konsumverhaltens und des Erwerbs von Verkaufstechniken verfolgt werden (34). Hin und wieder wird der Nutzen für das in der Schule geforderte Wissen hervorgehoben: Es sollen Grundlagen für den wirtschafts-, berufs- und sozialkundlichen Unterricht gelegt werden (23).

In den Stellungnahmen sind noch folgende Ergänzungen zu den bisher genannten funktionalen Begründungen - die auch hier im Wesentlichen unverändert auftauchen - genannt: Die Schüler lernen zweckmäßige Bestimmungen für Arbeitsschutz und Arbeitskleidung kennen (2). Sie werden in eine Fachsprache eingeführt (40). Die Spezialform des Praktikums in Behörden kann den Schülern helfen, spätere Behördengänge zu erledigen (4).

(16) möchte, daß die Schüler im Betriebspraktikum Kriterien für die Unternehmensorganisation verstehen lernen: Zweck, Marktstellung, Aufbau- und Ablauforganisation, Arbeitsplatzbeschreibung und Organisationsönderung.

2.2.5 Soziale Begründung

Die Stellungnahmen der theoretischen Begründungen zu den sozialen Zielsetzungen weichen stark voneinander ab: (44) stellt die Arbeitstugenden in den Vordergrund: Die Schüler sollen die Tugenden des Vollzugs und der Verantwortung für die Arbeit erwerben und Einsicht in die Freiheit des einzelnen, ordentlich und verantwortungsbewußt zu handeln,

gewinnen. Aber auch der Zweck des Einsatzes von Arbeit und Sachmitteln sowie die Möglichkeiten der Anwendung der Produkte sollen von den Schülern problematisiert werden. So sollen die Schüler auf der Grundlage eines fundierten Wissens von den Sachen der Technik zu einer wertenden Stellungnahme finden und die dem Wirtschaften zugrunde liegenden sittlichen Normen (Sparsamkeit, Bedürfnisbefriedigung der Gemeinschaft und damit des Einzelnen) erkennen; Ordnung, Sorgfalt, Sparsamkeit, Pflichtgefühl und Verantwortung werden am Beispiel erfahren, ebenso die sozialen Tugenden Höflichkeit, Achtung, Toleranz, Kameradschaftlichkeit und Hilfsbereitschaft.

(51) unterscheidet sich von dieser Auffassung hauptsächlich dadurch, daß die Arbeitstugenden als Sekundärtugenden aufgefaßt werden, die erst auf der Grundlage einer Wertrangentscheidung des Jugendlichen bejaht oder verneint werden können. Die in theoretischen Begründungen mitunter vertretenen organischen Vorstellungen von einer 'Betriebsfamilie' werden in dieser Arbeit kritisiert: die Verwissenschaftlichung der Produktion soll die wesentliche Erfahrung sein. Wegen der hohen Mobilität ist es auch eine zweifelhafte Begründung, wenn im Betriebspraktikum der Unterschied zwischen Beruf und Job erfahren werden soll.

(20) bestreitet die Möglichkeit relevanter sozialer Lernprozesse im Betriebspraktikum: Hinsichtlich der Arbeitstugenden besteht die Gefahr, daß gegenwärtige Arbeitsanforderungen als allgemeine Tugenden mißverstanden werden. Häufig führen die Praktika dazu, daß die Schüler sich an veralteten Formen der Sozialbeziehungen im Betrieb orientieren. Das Ziel der allgemeinen Beweglichkeit kann nur durch allgemeinbildende Aufgabenstellungen, nicht durch spezielle Erfahrungen realisiert werden.

Die Mehrzahl der Arbeiten ähnelt der o.a. Argumentation von (44). So wird auch in den methodisch-didaktischen Konzepten der Erwerb der Arbeitstugenden als eine wesentliche Begründung für die Praktika genannt. Eine weitere Begründung ist die Förderung der Kooperationsfähigkeit 30)., bzw. der Bereitschaft zu Mobilität, Anpassung und Wendigkeit 31). Ein weiterer Schwerpunkt der Begründungen ergibt sich aus der Erwartung, daß im Betriebspraktikum die Rollenverteilung in der Wirtschaft und die betriebliche Hierarchie erfahren werden kann 32). Aus der Erfahrung des spezifischen sozialen Klimas und der Betriebsatmosphäre 33) könnte eine 'soziale Elementarlehre' aufbauen (43). Die sozialen Erfahrungen der Ersetzbarkeit des Arbeitenden, der Einordnung in Sachzwänge (7), der Übernahme von Verantwortung (25) und möglicher Konflikte zwischen Arbeit und Freizeit (35) werden positiv bewertet. Überhaupt wird die Erfahrung von Konflikten häufig zur Begründung des Betriebspraktikums herangezogen 34). Aus dieser Erfahrung soll sich die Einsicht ableiten, daß Kompromisse notwendig sind (7), daß Konflikte eine faire Austragung verlangen (33) und daß die Sozialpartner zu sozialem Handeln verpflichtet sind (35). (33) will, daß die Formen der Auseinandersetzung insbesondere unter dem Aspekt der Demokratisierung betrachtet werden. (10) erwartet, daß sowohl Minderwertigkeitsgefühle wie Angeberei positiv beeinflußt werden.

Die Erfahrungsberichte heben ebenfalls die Arbeitstugenden 35), Kooperationsbereitschaft 36) und Anpassungsfähigkeit 37) als Ziele hervor. Im Unterschied zu anderen Arbeiten hebt (3) hervor, daß Mobilität nicht als beliebige Anpassung an das jeweils Gebotene, sondern als Stärke und Freiheit, sich neue

Bereiche zu erschließen, verstanden werden soll. Rangordnungen und Rollen sollen erkannt werden 38). Z.T. sollen die Wertorientierungen der Schüler grundlegend beeinflußt werden: Die soziale Denkweise und Verantwortung soll gefördert werden 39); die Schüler sollen im Sozialpraktikum erkennen, daß sie jederzeit in die Rolle des Helfenden oder Hilfsbedürftigen kommen können und daß es viel Leid gibt (19). Schließlich sollen Konflikte erkannt werden 40). Arbeit soll als innere Befriedigung und Lebensaufgabe erfahren werden (41) und es sollen Leitbilder für den Lebensraum Betrieb bereitgestellt werden (41). (34) will neben Einsicht in die Kommunikationsstruktur des Betriebes durch kritische Reflexion über die Bedingtheit von Handeln ein Orientierungsschema für das spätere Leben geben. Außerdem wird vom Betriebspraktikum eine Verbesserung der Umgangsformen erwartet (12), die in einem Fall (34) als Voraussetzung für die erfolgversprechende Durchsetzung von Interessen angesehen werden.

Die Stellungnahmen begründen die Praktika mit dem Erwerb von Arbeitstugenden 41) und Kooperationsbereitschaft 42). Als neue Gesichtspunkte treten auf: Es wird z.T. eine unbedingte Unterordnung unter die Betreuer und eine verantwortungsvolle Haltung gegenüber dem Betriebseigentum angestrebt (2). Die Schüler sollen zu ihren Mitarbeitern Kontakt bekommen (4). Als wesentliche soziale Erfahrung gibt (24) den nicht-privaten Charakter der betrieblichen Sozialbeziehungen an. Dabei wird eine Sozial- und Selbsterfahrung gefördert, die - wie (26) ausführt - nicht nur als Anpassungshilfe sondern auch im Kontext einer Bewußtmachung von Konflikten diskutiert werden sollte; derartige Äußerungen sind jedoch nur in einer Minderzahl von Stellungnahmen enthalten. (38) vertritt die Auffassung, daß wesentliche Erfahrungen im Be-

triebspraktikum nicht gemacht werden können, da in der Gastrolle des Schülers, z.B. die Betriebshierarchie nicht erfahrbar ist.

(16) möchte das Unternehmen als Feld sozialer Beziehungen erfahrbar machen: Die Bindung der Arbeiter an den Betrieb, Verhinderung des Wechsels, spezialisierte Ausbildung und mangelnde Weiterbildungschancen werden als Beispiele für spezifische von den Schülern erkennbare Interessen der Arbeitgeber gegenüber den Arbeitnehmern genannt, entsprechend werden die Interessen der Arbeitnehmer gegenüber dem Arbeitgeber (Kenntnis der betrieblichen Planung, Höherqualifizierung, Mitbestimmung und Beteiligung am Ertrag) und die gemeinsamen Interessen (gutes Arbeitsklima, Regelung von Konflikten) herausgearbeitet.

2.2.6 Sonstige Begründungen

Die Auswertung hat ergeben, daß die angewandte Untergliederung der pädagogisch inhaltlichen Begründungen ausreichend war, um die wesentlichen Argumente zu erfassen.

2.3 Begründung mit Auswirkungen auf die Schule

Begründungen, die sich von den Praktika einen positiven Einfluß auf die Institution Schule und die dort unterrichtenden Lehrer erhoffen, sind sehr selten.

Die theoretischen Begründungen und methodisch-didaktischen Konzepte enthalten wesentliche Gedanken dieser Art nicht. Unter den Erfahrungsberichten be-

gründet (36) die Betriebspraktika u.a. damit, daß so die Entfernung zwischen Schule und Arbeitswelt überwunden werden könne.(5) zielt darauf ab, daß durch das Praktikum das Über- bzw. Unterordnungsverhältnis zwischen Schülern und Lehrer weitgehend überwunden wird.

Bei den Stellungnahmen weist (50) auf die positiven Effekte hin, die sich daraus ergeben, daß Lehrer Zugang zur industriellen Bildung bekommen. Außerdem soll sich das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern verbessern.

2.4. Gesellschaftliche Begründungen

Auch die explizit gesellschaftlichen Begründungen sind selten.

Unter den theoretischen Begründungen argumentiert nur (44) von diesem Standpunkt aus, wenn er das Betriebspraktikum unter dem Gesichtspunkt einer Humanisierung der Technik sieht.

Die methodisch didaktischen Konzepte enthalten derartige Äußerungen nicht.

Unter den Erfahrungsberichten geht (5), wo ein Praktikum in Behörden begründet wird, davon aus, daß der Staat ein existentielles Interesse am Gedankenaustausch mit der Jugend hat und daran, daß die Jugendlichen den Staat als eigenen Besitz begreifen, weder Zerstörer noch Untertanen werden und ihnen zu einer Wachsamkeit verholfen wird, die nicht in Kritiksucht erstarrt. (34) erhofft sich die Überwindung der mangelnden Bildungsbereitschaft bei Arbeitern durch die im Praktikum geförderte Erkenntnis

der Bedingtheit von Handeln und Reflexion. (41) vertritt den Standpunkt, daß die im Praktikum geförderte positive Einstellung zu Industriearbeit und Arbeit als Lebensaufgabe gesellschaftspolitisches Anliegen sind. (50) sieht die Betriebspraktika im Rahmen von Versuchen, den industriellen Entwicklungsprozeß in Zucht zu nehmen.

2.5 Auswirkungen des Praktikums auf die Schüler (Erfahrungen)

Die hier darzustellenden Aussagen sind schwerpunktmäßig in den Erfahrungsberichten und Stellugnahmen enthalten. Auf eine nach Art der Aufsätze differenzierte Darstellung wurde deshalb verzichtet.

2.5.1 Aspekt: Berufs- und Arbeitsweltorientierung

Die meisten Arbeiten gehen davon aus, daß die Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt erreicht wurde; häufig wird dies jedoch nicht näher begründet 43). Im Gegensatz zu den relativ differenzierteren Begründungen beziehen sich die Darstellungen von Erfahrungen fast ausschließlich auf den Berufswahlaspekt. Allgemein wird hervorgehoben, daß die Berufswünsche der Schüler realistischer geworden sind 44). Überhaupt soll den Schülern bei der Bewältigung der Berufswahlsituation geholfen worden sein 45). In mehreren Aufsätzen finden sich Hinweise dafür, daß dieser Aspekt von den Schülern stärker betont wird als von der Schule (z.T. durch Schülerbefragungen quantitativ ermittelt) 46). Ergebnisse der in (29) dargestellten Untersuchung lassen dies jedoch zweifelhaft erscheinen: nur 211 von 970 befragten Schülern gaben 'Beruf finden' als Ziel des Praktikums an. Wieweit die Berufswahl der Schüler durch das Betriebs-

praktikum beeinflußt wird, kann aus den stark widersprüchlichen Äußerungen schwer geschlossen werden. Einige Arbeiten nehmen nur geringen Einfluß an (bzw. referieren entsprechende Schülerbefragungen) 47), andere geben Zahlen an, die sich meistens zwischen 10 und 25 % geänderter Berufswünsche bewegen 47). Bei Betrachtung der empirischen Untersuchung 29 fällt auf, daß zwar 84,8 % der Lehrer glauben, daß das Praktikum Einfluß auf die Berufswahl der Schüler hat, dies jedoch nur bei den 22,9 % der Schüler, die den Berufswunsch gewechselt und bei den 14 %, die einen Beruf gefunden haben, nachgewiesen werden kann.

Die Versuche,der Betriebe, das Praktikum zur Werbung von Lehrlingen zu benutzen, treten mit unterschiedlicher Häufigkeit auf: In sechs Fällen 49) werden Werbungsversuche berichtet, die in 15 - 77 % der Praktika auftraten.

2.5.2 Aspekt: Sozialverhalten der Schüler (Erfahrungen)

Die in die Aufsätze aufgenommenen Erfahrungen beschränken sich zum größten Teil auf die Beurteilung des Kontakts der Schüler zu den Mitarbeitern, der ausschließlich positiv bewertet wird 50). Disziplinschwierigkeiten werden auch bei 'schwierigen' Schülern nicht berichtet 51). Als wesentliche Erfahrungswerte werden im Sozialpraktikum die Freude am Helfen (19) und der Stolz, gut und viel gearbeitet zu haben, genannt (22). Als Verkäufer haben die Schüler gelernt, auch bei schlechter Laune freundlich zu sein (31), Benehmen und Umgangston haben sich positiv verändert (36), die Schüler sind nach dem Praktikum gereifter und arbeitsfreudiger (2). Die Arbeitstugenden wurden verbessert 52). Außerdem wurde die Bedeutung des Arbeitsklimas erkannt (49). Eine empirische Untersuchung,

die auf der Analyse von Praktikumsberichten beruht (1), stellt fest, daß häufig Aussagen über betriebliche Positionen mit verschiedener Befehlsgewalt, über Statusorganisationen und Gruppennormen enthalten sind.

2.5.3 Aspekt: Funktionaler Lernzuwachs der Schüler (Erfahrungen)

Zahlreiche Arbeiten nennen Beispiele dafür, welche handwerklichen oder hauswirtschaftlichen Kenntnisse die Schüler während ihres Praktikums erwerben konnten 53). Außerdem konnte das Wissen über ökonomische Grundbegriffe und betriebliche Organisationsstrukturen vertieft werden 54). Im Unterricht machte sich ein größeres Interesse an wirtschafts- sozial- und berufskundlichen Fragen bemerkbar 55). (13) weist empirisch nach, daß die Fächer Deutsch und Naturwissenschaften im Interesse der Schüler angehoben sind. (23) bemerkt nach dem Praktikum die Wirkung einer sprachlichen Ausdrucksschulung, (40) berichtet, daß die Schüler Zugang zur Fachsprache gefunden haben.

2.5.4 Sonstige Ergebnisse

Die Gesamtbewertung des Praktikums durch die Schüler war fast überall positiv 56), besonders wenn die Schüler viel arbeiten durften 57). In einem Fall fühlten sich die Schüler überfordert, weil zu viel Theorie verlangt wurde und die auszuführenden Arbeiten als langweilig empfunden wurden (41). Die Lernmotivation und das Interesse am Unterricht ist häufig angestiegen 58), speziell bei schwachen Schülern (5). Lehreranordnungen wurden nach dem Praktikum besser befolgt 59), die Anschauung bei den im Unterricht behandelten Themen war verbessert (11).

2.6 Auswirkungen des Praktikums auf Schule und Lehrer

Auswirkungen dieser Art werden fast gar nicht berichtet. Vier Aufsätze stellen global eine Verbesserung der Beziehungen zwischen Schule und Wirtschaft fest, in einem Fall gibt ein Lehrer an, daß er die charakterliche Struktur der Schüler besser kennengelernt hat. Auffassungen dieser Art werden auch in der empirischen Untersuchung (29) widergegeben, allerdings nicht quantifiziert (S. 81).

2.7 Erfahrungen der Betriebe

Das Betriebspraktikum wird von den Betrieben insgesamt positiv bewertet 60). Allerdings werden Stellungnahmen der Betriebe nur in relativ geringem Umfang berichtet. Als Ziel des Praktikums wurde von den Betrieben angegeben: Die Schüler sollen ihren Berufswunsch prüfen (3), sich einen Gesamtüberblick über die Arbeitswelt verschaffen (12); Von den 65 in (29) befragten Betrieben gaben als Ziel des Praktikums an: 'Arbeitsweisen kennenlernen: 61; Beruf finden: 47; Verhaltensweisen kennen: 36; 'Lehrlinge werden: 15; 'Fertigkeiten erlernen': 13; und 'Erfahrung für Beruf' sammeln: 5 (S.6).

Das Verhalten der Schüler im Betrieb wird allgemein positiv bewertet 61), es wird gegenüber dem Arbeit-geber als schüchtern, willig und sehr gut, gegenüber den Kollegen als aufgeschlossen und kontaktfreudig beschrieben (12). Das Engagement des Lehrers wird als wesentlich für den Erfolg des Praktikums angesehen (18), in einem Fall wird bei einem Teil der Lehrer Desinteresse bemängelt (41). In dieser Arbeit wird auch auf die Schwierigkeit hingewiesen, daß die Schüler der Unterweisung in den Unfallverhütungsvorschriften nicht genügend Aufmerksamkeit schenken.

3. Empirische Untersuchungen

Auf diese von Ammen (1) durchgeführte Untersuchung wurde bereits im Abschnitt 4.1.1 bezug genommen, so daß auf eine wiederholte Darstellung verzichtet werden kann.

3.1 Untersuchung Fischer (13)

Die 1968/69 in Düsseldorf mit 587 (1. Befragung) bzw. 241 (Kontrollbefragung) Schülern durchgeführte Untersuchung will Einstellungen zum Betriebspraktikum vor und nach dessen Absolvierung messen und vergleichen. Bei der Konstruktion des Fragebogens wurden Fragen zur Grundeinstellung der Schüler zum Praktikum, zur Sicht des praktischen Arbeitsprozesses, zur Einschätzung der leistungsmäßigen Voraussetzungen und zur Wertung bestimmter Arbeits- und Berufsbereiche aufgenommen. Wesentliches Ergebnis der Befragung war eine durchgängig positive Grundhaltung der Schüler gegenüber dem Praktikum, die sich nach dessen Durchführung noch verstärkte. Viele der positiven Erwartungen wurden bestätigt: Gute Zusammenarbeit mit den Betriebsangehörigen und Einsicht in den Arbeitsprozeß. Die Art der theoretischen Besprechungen und die z.T. mangelnde Selbständigkeit scheinen Ansatzpunkte der Schülerkritik zu sein. Ein wesentliches Ergebnis scheint die Aufwertung der Fächer Deutsch, Physik und Chemie im Schülerbewußtsein zu sein.

Wesentliche Kritikpunkte am Aussagewert der Untersuchungsergebnisse sind nicht anzumerken. Allerdings sind Vergleiche zwischen erster und Kontrollbefragung möglichkerweise deswegen nicht voll aussagekräftig, weil eine erhebliche Verminderung der Stichprobe eingetreten ist (von 587 auf 241). Dabei

ist nicht diskutiert, welche Faktoren zu dieser Verringerung geführt haben und ob diese Faktoren möglicherweise auch die Befragungsergebnisse verzerren.

3.2 Untersuchung Legbandt/Poeschke (29)

Im Rahmen der Untersuchung wurden 60 Lehrer, die Angaben über 1809 Schüler machten, 61 Betriebsangehörige und 970 Schüler befragt. Dabei wurden acht Bundesländer einbezogen. Die Fragen zielen u.a. auf Begründung, Wirkung, Auswertung, Organisation und spezifische Erfahrungsinhalte der Praktika ab. Somit gibt die Arbeit einen Abriß des Entwicklungsstandes der Praktika und ihrer Bewertung im Bewußtsein der Beteiligten. Wesentliche Ergebnisse wurden bereits im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung der Aufsätze zum Betriebspraktikum angeführt (Punkt 2.). Da die Fragen ein breites Wirklichkeitsfeld abdecken und daher hier kaum kürzer als im Original aufgeführt werden können, muß auf eine zusätzliche Zusammenfassung der Ergebnisse hier verzichtet werden. Kritik an der Untersuchung würde ebenfalls die Diskussion der einzelnen Fragen in den Fragebögen voraussetzen. Der Lehrerfragebogen scheint mitunter zu wenig differenziert, falls in einem Fragebogen Aussagen über mehrere Praktika in verschiedenen Betrieben gemacht werden sollten (vgl. Fragen 2.11 bis 2.14, S. 48). Leider finden sich auch keine Angaben über die Erhebung der Stichprobe.

3.3 Untersuchung Schmack (39)

Die Untersuchung beruht auf einer Befragung von 168 Schülern und will vor allem klären, wie weit

das Betriebspraktikum die Berufsfindung dieser Jugendlichen beeinflußt hat. Einige der Ergebnisse sind: "Bei 11,9 % der Praktikanten wurde der feste Berufswunsch durch das Praktikum geändert, 8,3 % glauben, dadurch den richtigen Beruf gefunden zu haben, 4,2 % schwanken auch danach noch zwischen mehreren Berufen und 7,3 % haben den Berufswunsch dadurch nicht geändert" (S.213). Etwa 1/4 war der Meinung, daß die Vorstellungen von der Arbeit durch Neues und Unvorbereitetes korrigiert worden seien; die große Mehrzahl der Schüler fühlte sich ernst genommen. Auch die Sozialbeziehungen werden überwiegend (86,4 %) als gut oder sehr gut beschrieben.

Der Aussagewert der Ergebnisse ist kaum zu bestimmen, da die Arbeit praktisch keine Angaben zur Untersuchungsmethode enthält und eine nähere Beschreibung der Stichprobe fehlt.

ANMERKUNGEN

1) Vgl.: (3), (5), (11), (15), (18), (19), (22), (23), (31), (34), (37), (40), (41), (42); (29) ist eine umfassende Befragung; da durch die hohe Zahl der Befragten die restlichen Auswertungsergebnisse stark beeinflußt würden, ist diese Arbeit in Tab. 2 extra ausgewiesen.

2) Vgl.: (6), (8), (12), (18), (2), (21)

3) Vgl.: (6), (7), (8), (10), (35), (43)

4) Vgl.: (6) ,(10), (43)

5) Vgl.: (3), (5), (12), (31), (32)

6) Vgl.: (6), (7), (8), (10), (25), (35), (30)

7) Vgl.: (6), (8), (30)

8) Vgl.: (6), (8)

9) Vgl.: (8), (10), (35)

10) Vgl.: (8), (35)

11) Vgl.: (3), (15), (42)

12) Vgl.: (3)

13) Vgl. : (5), (14), (32), (36)

14) Vgl.: (5), (14), (32)

15) Vgl.: (3)

16) Vgl.: (18), (32)

17) Vgl.: (2), (21), (24), (27),(30)

18) Vgl.: (3), (21)

19) Vgl.: (4), (24)

20) Vgl.: (8), (25), (33), (43)

21) Vgl.: (6), (33)

22) Vgl.:(5), (18), (22), (23), (34), (41), (49)

23) Vgl.: (18), (19), (41)

24) Vgl.: (2), (4), (24), (27), (40), (46)

25) Vgl.: (24), (46), (47)

26) Vgl.: (6), (7), (10), (33), (35), (43)

27) Vgl.: (6), (33), (35), (43)

28) Vgl.: (12), (19), (45), (49)

29) Vgl.: (6), (7), (8), (35)

30) Vgl.: (7), (8), (10), (33)

31) Vgl.: (6), (7), (10)

32) Vgl.: (10), (24), (33)

33) Vgl.: (25), (35)

34) Vgl.: (7), (10), (33), (35)

35) Vgl.: (5), (23), (31),(32), (45)

36) Vgl.: (23), (32)

37) Vgl.: (3), (22)

38) Vgl.: (5), (12), (41)

39) Vgl.: (5), (19), (22), (32)

40) Vgl.: (12), (31)

41) Vgl.: (2), (24), (27), (28), (40), (46)

42) Vgl.: (27), (28)

43) Vgl.: z.B. (18), (19), (23)

44) Vgl.: (12), (24), (25), (31)

45) Vgl.: (18), (19), (31), (49)

46) Vgl.: (13), (30), (32), (36)

47) Vgl.: (2), (3), (23)

48) Vgl.: (10), (32), (36), (39), (50), (21)

49) Vgl.: (36), (21), (28), (39), (46), (50)

50) Vgl.: (3), (18), (19), (23), (36), (39), (41)

51) Vgl.: (3), (37), (50)

52) Vgl.: (23), (25)

53) Vgl.: (3), (11), (22), (23), (37)

54) Vgl.: (1), (3), (6), (23), (40)

55) Vgl.: (6), (24), (30)

56) Vgl.: (2), (3), (7), (12), (18), (19), (30), (36), (37), (40)

57) Vgl.: (7), (19), (36), (41)

58) Vgl.: (3), (5), (12), (13), (18), (24), (31), (50)

59) Vgl.: (3), (7), (12), (18)

60) Vgl.: (3), (12), (18), (36), (40), (51)

61) Vgl.: (12), (36), (41), (51)

Literaturverzeichnis der analysierten Arbeiten zum Schülerbetriebspraktikum

(1) Ammen, A.: Betriebspraktikum und Betriebswirklichkeit, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 20, Jg. (1967), H.S, S. 425-432

(2) Berger, W.: Betriebspraktika; in: Pädagogik und Schule in Ost und West, 14. Jg. (1966),H.6, S. 174-176

(3) Bergner, H.: Betriebs- und Sozialpraktikum im 9. Schuljahr - Ein Erfahrungsbericht; Ernst-Klett-Verlag Stuttgart 1969

(4) Bolte, H.: Betriebspraktikum in Behörden. Zur Didaktik des 'Bremer Versuchs' eines Betriebspraktikums in Behörden und Dienststellen der öffentlichen Verwaltung; In: Pädagogik und Schule in Ost und West; 16. Jg. (1968), H. 7 S. 211-212

(5) Bolte, H.: Das Betriebspraktikum - ein Verfahren der Arbeitslehre (Beispiel eines Schülerpraktikums in Behörden und Instituten der Stadt Bremen); Bad Harzburg 1970

(6) Bönsch, M.: Didaktisch-methodische Grundlegung für das Berufs- und Betriebspraktikum für Schüler; in: Neue Unterrichtspraxis, 2. Jg. (1969), H. 3, S. 143-147

(7) Brübach, K./Schoel, R.: Das Betriebs- und Sozialpraktikum; in: Brübach, K.: Hinführung zur Arbeits- Wirtschafts- und Sozialwelt (II), (Ergebnisse aus der Arbeit der Niedersächsischen Lehrerfortbildung, Bd.13); Hannover 1970, S. 127-170

(8) Dahlhaus, K.: Es muß nicht immer ein Blockpraktikum sein; in: lehren und lernen, 6. Jg. (1969) H. 7/8, S. 359-365

(9) Darga, E.: Industriepraktikum in der Krise? In: Unterricht heute, 20. Jg. (1969), H. 6, S. 244-246

(10) Delfs, W.: Das Betriebspraktikum in Hamburg; in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 21. Jg. (1969), H. 8, S. 420-427

(11) Dittmann, H.: Erfahrungen und Erkenntnisse aus zwei Betriebspraktika; in: Wirtschaft und Erziehung 22. Jg. (1970), H. 11, S. 487-491

(12) Drössler, F: Erfahrung und Gedanken zur Durchführung eines Betriebspraktikums im 9. Schuljahr; in: Pädagogische Welt, 25. Jg. (1971), H. 5, S. 283-290

(13) Fischer, P.E. u.a.: Schülerurteile über das Betriebspraktikum im Rahmen der 'Einführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt'; in: Neue Deutsche Schule, 21. Jg. (1969), H. 15/16 (Beilage). S. 1-24

(14) Friedrich, P.: Berufskundliche Orientierung in der Hauptschule; in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 21. Jg. (1969), H. 8, S. 428-438

(15) Gauss, H.: Arbeitslehre: 'Villinger Modell'; Nach Betriebserkundung und Orientierung in Berufsfeldern die praktische Berufsfelderkundung; in: Süddeutsche Schulzeitung, 24. Jg. (1970), H. 10, S. 190

(16) Groth, G./Lemke, I./Werner,P: Betriebspraktikum für Schüler, Entwurf eines Arbeitslehrevorhabens; Weinheim-Berlin-Basel 1971

(17) Haase, H.: Betriebs- und Sozialpraktikum im Rahmen des Unterrichts an Haupt- und Realschulen in Berlin;

in: Berufliche Bildung, 18. Jg. (1967), H. 11 S. 1

(18) Haller, M. u.a.: Modell eines Schülerbetriebspraktikums in Düsseldorf; in: Unterrichtsbeispiele der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt, hrg. von W. Klafki; Düsseldorf 1970, S. 289 - 406

(19) Haubrich, K./Schulz., A.: Sozialpraktikum im 9. Schuljahr; in: Unterricht heute, 20. Jg. (1969) H. 2, S. 71-81

(20) Berufspraktikum - noch von zukunftsweisender Bedeutung? In: Bremer Lehrerzeitung, 67. Jg. (1967), H. 1, S. 3-7

(21) Höhne, R.: Betriebspraktikum - Berufspraktikum. Ein Beitrag zur Ausgestaltung der Hauptschule; in: Bremer Lehrerzeitung, 66. Jg. (1966), H. 10, S. 181-184

(22) Kaiser, F.J.: Mädchen in der Abschlußklasse im Sozialpraktikum; in: Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung, 17. Jg. (1966), H. 8, S. 371-376

(23) Kaiser, F.J.: Modell eines Betriebspraktikums; in: Arbeitslehre. Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorberuflichen Erziehung; Bad Heilbrunn/Obb. 1969, S. 173-185

(24) Klafki, W.: Arbeitslehre in der Gesamtschule: in: Klafki/Schulz/Kaufmann: Arbeitslehre in der Gesamtschule; Weinheim 1970[4] S. 22-27

(25) Klafki, W.: Die Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt und ihre gesellschaftlich-politische Bedeutung als Aufgabe der Volksschuloberstufe

(26) Klafki, W.: Unterrichtsbeispiele der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt, Düsseldorf 1970, S. 85-93

(27) Kledzik, U.J.: Betriebspraktika für Schüler - Versuch einer Standortbestimmung; in: die Deutsche Schule, 57. Jg. (1965), H. 10, S. 555-562

(28) Kledzik, U.J.: Betriebspraktika für Schüler der Hauptschule. Ein schulisches Vorhaben der Hinführung zur Arbeitswelt; in: Berliner Lehrerzeitung, 20. Jg. (1966), H. 11, S. 26-27

(29) Legbandt, F./Poeschke, G.: Betriebspraktika für Schüler, Ergebnisse einer Studie; Köln 1967

(30) Meyer-Jungclaussen, H.: Fünf Jahre Betriebspraktikum mit Abschlußjahr der Volksschule. Eine kritische Zwischenbilanz; in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 20. Jg. (1968), H. 4, S. 204-205

(31) Papke, E.: Bericht über ein Betriebspraktikum; in: Die Schleswig-Holsteinische Schule, 21. Jg. (1967) H. 7, S. 137-138

(32) Papke, E.: Bericht über das Betriebspraktikum einer 9. und 10. Klasse; in: Die Schleswig-Holsteinische Schule, 22. Jg. (1968), H. 2, S. 29-30

(33) Poeschke, G./Voelmy, W.: Das Betriebspraktikum, Modell 1: Strukturplan für ein Unterrichtsvorhaben der Arbeitslehre; Bad Harzburg 1970, S. 3-11

(34) Rademacher, B.: Das Betriebspraktikum. Eine Möglichkeit der Vorbereitung auf die Arbeits- und Wirtschaftswelt in der Hauptschule; in: Welt der Schule (Ausgabe Hauptschule), 22. Jg. (1969), H. 10, S. 121-127

(35) Rombach, K.: Das Betriebspraktikum. Ziele-Inhalte - Hinweise; in: Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg, 20. Jg. (1971), Nichtamtlicher Teil S. 277-283

(36) Rudolff, S./Lechner, H./Dieckmann, J.: Das Betriebspraktikum in der Hauptschule als Bestandteil der Arbeitslehre; in: Die Schleswig-Holsteinische Schule, ss. Jg. (1968) H. 4, S. 85-87

(37) Rück, H./Tornow, G.: Bericht über ein Praktikum am Kreiskrankenhaus in Rutenburg/ Fulda; in: Rundgespräch, 6. Jg. (1966), H. 4, S. 206-208

(38) Sahrhage, W.: Das Schülerpraktikum - Fortschritt oder Trugschluß? In: Wirtschaft und Berufserziehung, 19. Jg. (1967), H. 7, S. 130-132

(39) Schmack, E.: Zum Betriebspraktikum im 9. Schuljahr. Auswertung einer kleinen Umfrage; in: Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung, 19. Jg. (1968), H. 5, S. 209 - 216

(40) Schneider, R.: Betriebspraktikum für Schüler des 9. Schuljahres - Ergebnisse eines Schulversuchs; in: Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg, 16. Jg. (1967), Nichtamtlicher Teil, S. 231-236

(41) Schönau, K.W.: Das Betriebspraktikum eines 9. Schuljahres aus der Sicht einer Großwerft; in: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, 21. Jg. (1969), S. 230-232

(Hauptschule); in: Klafki, W./Kiel, G./ Schwerdtfeger, J.: Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule und des Gymnasiums, Heidelberg 1967^2, S. 14-70

(42) Schopp, K.: Vorbereitung eines Betriebspraktikums (mit einer 9. Hauptklasse in Solingen); in: Pädagogik und Schule in Ost und West, 16. Jg. (1968), H. 12. S. 378-379

(43) Steimle, H.P.: Das Schülerpraktikum; in: Welt der Schule, 21. Jg. (1968), H. 8, S. 337-346

(44) Steimle, H.P.: Der erzieherische Aspekt des Schülerpraktikums; in: Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung, 20. Jg.: (1969), H. 3, S. 97-104

(45) Steimle, H.P.: Die Praxis eines dreiwöchigen Schulpraktikums mit erzieherischem Schwerpunkt; in: Neue Wege der Unterrichtsgestaltung 20. Jg. (1969) H. 6, S. 244-254; H. 7, S. 310-320

(46) Steinert, F.: Betriebspraktikum als Berufswahlhilfe. Gute Erfahrungen mit der 'Arbeit zur Probe' von Volksschülern; in: Der Lehrlingswart, 15. Jg. (1967), H. 17, S. 263

(47) Hauptschule und Arbeitslehre. Analyse und Diskussion um ein schulpädagogisches Projekt; Ratingen bei Düsseldorf 1968, S. 93-100

(48) Ubbelahde, R.: Betriebspraktikum, ein Erfahrungsbericht; in: Bremer Lehrerzeitung, 66. Jg. (1966), H. 10. ". 184-185

(49) Voelmy, W.: Das Schülerpraktikum - Fortschritt oder Trugschluß? - Eine Erwiderung; in: Berufliche Bildung, 18. Jg. (1967), H. 12 S. 17-22

(50) Wagner, O: Das Betriebspraktikum; in: Die Schulwarte, 19. Jg. (1966), H.10., S.675-694

(51) Werner, P: Aufgaben des Betriebspraktikums für Schüler im Rahmen der Arbeitslehre; in: Wirtschafts- und Arbeitswelt im Unterricht. Materialien zur didaktischen Diskussion; Weinheim - Berlin - Basel 1969, S. 77-106

(52) o.V.: Sechs Forderungen an ein Schülerbetriebspraktikum; in: Neue Deutsche Schule, 21. Jg. (1969), H. 19, S. 355

Anhang 8.2.: Fragebogen zur Ermittlung der Ausgangsvoraussetzungen

..... OH Steglitz Nr.: .....
Klasse: ..... Junge: ( )
Mädchen: ( )

In etwa einer Woche werdet Ihr ein dreiwöchiges Praktikum in einem großen Berliner Warenhaus machen. Vielleicht habt Ihr Euch schon einige Gedanken darüber gemacht und seid in der Lage, folgende Fragen zu beantworten:

1. Sicher kennst Du einige große Berliner Warenhäuser! Schreibe sie auf:
   .....

2. Habt Ihr bisher im Arbeitslehre-Unterricht einen oder mehrere Betriebe kennengelernt?
   ( ) nein
   ( ) ja, und zwar folgende: .....

3. Welche Betriebe habt Ihr besichtigt? .....
   .....

4. Welche Betriebe würdest Du gern besichtigen?
   .....
   ( ) Ich habe an einer Betriebsbesichtigung kein Interesse!
   ( ) Mich interessieren folgende Betriebe:
   .....

5. Was habt Ihr im Arbeitslehre-Unterricht der 7. und 8. Klasse ausführlicher besprochen? Sicher erinnerst Du Dich noch an einige Dinge!?
   .....
   .....
   .....
   .....

6. Welche Fächer hast Du am liebsten? - Ordne sie Deiner Beliebtheit nach so ein, daß Dein liebstes Fach an erster Stelle steht; dann folgt das Fach, das Du am zweitliebsten hast usw. - Am Schluß würde dann dasjenige Fach stehen, das Dir weniger Freude bereitet.
Hier die einzelnen Fächer: Rechnen - Deutsch - Sport - Chemie - Physik- Weltkunde - Arbeitslehre - Englisch - Musik - Kunst

1. Mein liebstes Fach ist: .....

2. ..... 3. .....

4. ..... 5. .....

6. ..... 7. .....

8. ..... 9. .....

10..... 11. .....

7. In welchem Betrieb würdest Du Dein Praktikum am liebsten durchführen, wenn Du die Wahl hättest zwischen folgenden 5 Betrieben:
AUTOWERKSTATT/FRISEURLADEN - KLEIDERFABRIK - WARENHAUS - POST - KRANKENHAUS.

a) Das Praktikum würde ich am liebsten in folgendem der 5 Betriebe durchführen: .....

b) Sollte das nicht möglich sein, dann würde ich in einer der vier anderen Betriebe gehen. Bitte nenne diesen! .....

c) In folgendem der fünf Betriebe würde ich nur ungern ein Praktikum durchführen: Nenne diesen!
.....

8. Sicher hast Du während des Praktikums die Möglichkeit zu verkaufen. Welche Dinge würdest Du am liebsten verkaufen? Bitte nenne diese!
.....

9. Welchen Beruf möchtest Du später einmal erlernen?
   Zur Zeit würde ich folgenden Beruf wählen:
   .....

10. Erzählt Vater oder Mutter häufig etwas über die Arbeit? - Kreuze die Antwort an!
   ( ) ja
   ( ) manchmal
   ( ) nein

11. Freust Du Dich schon auf das Praktikum? - Kreuze bitte nur e i n e Möglichkeit an und ergänze die Sätze
   ( ) Ich freue mich, weil .....
   ( ) Ich möchte lieber in einem anderen Betrieb arbeiten.
   ( ) Ich habe noch keine Meinung dazu!
   ( ) Ich freue mich nicht, weil .....
   .....

12. Erzählen Vater oder Mutter von Schwierigkeiten, die im Betrieb passieren?
   ( ) nein
   ( ) ja, und zwar über folgende Dinge:
   .....

13. Hast Du Dir schon einmal Gedanken gemacht, welches Ziel ein Warenhaus verfolgt?
   ( ) ja
   ( ) nein
   Solltest Du mit 'ja' geantwortet haben, welches ist Deiner Meinung nach dieses Ziel? .....
   .....
   .....

14. Welche Berufe haben Deiner Meinung nach Leute, die im Warenhaus arbeiten? Bitte nenne einige!
   .....
   .....

15. Es gibt viele Berufe. Welchen Beruf findest Du besonders faszinierend, auch wenn Du weißt, daß Du ihn wahrscheinlich nicht erreichen kannst?
.....
.....

16. Was machst Du in Deiner Freizeit? .....
.....
.....

Anhang 8.3 : Sensibilitätstest

..... OH Steglitz Nr. .....

Klasse: ..... Junge: ( )
Mädchen: ( )

Lies Dir bitte folgende Geschichte aufmerksam durch!

F A L L 1 (O)

Es ist Pause. Alle machen Unsinn. Einige Schüler spielen in der Klasse Einkriegezeck, andere werfen Kreide und Papierkugeln durch den Raum. Peter, einer der wildesten Schüler, darf natürlich nicht fehlen. Er zielt mit einem Apfel auf seinen Freund und ..... trifft die große Fensterscheibe. Die Scheibe geht kaputt.

Sofort ist es in der Klasse totenstill. Ratlos stehen alle herum.
Jeder weiß: Eine neue Scheibe kostet über 40 Mark.
Da kommt der Lehrer in die Klasse.

Schreibe auf, wie Du Dir die Lösung des Problems vorstellst:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

..... OH Steglitz Nr.: .....

Klasse:..... Junge: ( )

Mädchen: ( )

F A L L 1 (G)

Hier hast Du noch einmal den Text der Geschichte:

Es ist Pause. Alle machen Unsinn. Einige Schüler spielen in der Klasse Einkriegezeck, andere werfen Kreide und Papierkugeln durch den Raum. Peter, einer der wildesten Schüler, darf natürlich nicht fehlen. Er zielt mit einem Apfel auf seinen Freund und ... trifft die große Fensterscheibe. Die Scheibe geht kaputt.
Sofort ist es in der Klasse totenstill. Ratlos stehen alle herum. Jeder weiß: Eine neue Scheibe kostet 40 Mark. Da kommt der Lehrer in die Klasse.

Bitte kreuze bei den folgenden Fragen jeweils e i n e Antwort an, der Du zustimmen würdest:

1. Wer soll Deiner Meinung nach das Problem lösen?
   1.1. ( ) nur der Lehrer
   1.2. ( ) Lehrer und Klasse gemeinsam
   1.3. ( ) die Klasse ohne Lehrer

2. Was soll Deiner Meinung nach der Lehrer tun?
   2.1. ( ) sofort versuchen, den Täter herauszubekommen;
   2.2. ( ) die ganze Klasse bestrafen;
   2.3. ( ) die Klasse Vorschläge machen lassen, was jetzt geschehen soll.

3. Wenn der Lehrer Peter als Täter gefunden hat, was soll dann geschehen?

   3.1. ( ) Da alle Unsinn gemacht haben, teilt sich die Klasse die Kosten der Scheibe.

   3.2. ( ) Peter wird zum Rektor geschickt und muß die Scheibe allein bezahlen.

   3.3. ( ) Alle bekommen eine große Strafarbeit und müssen die Scheibe bezahlen.

4. Hältst Du es für gut, wenn

   4.1. ( ) der Lehrer bestimmt, wer die Scheibe bezahlen soll?

   4.2. ( ) der Lehrer es Euch überläßt, die Sache zu regeln?

   4.3. ( ) mit dem Lehrer diskutiert wird, wie die Sache in Ordnung zu bringen ist?

..... OH Steglitz
Klasse: .....

Nr.: .....
Junge: ( )
Mädchen: ( )

F A L L 2 (O)

Lies Dir bitte folgende Geschichte aufmerksam durch:

Draußen herrscht Winter, Kälte, Schnee.
Es klingelt.
Der Lehrer spricht noch.
Ein Schüler zieht sich seine Handschuhe an.
Der Lehrer sieht das!

Schreibe bitte diese Geschichte weiter!

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

..... OH Steglitz
Klasse: .....

Nr.: .....
Junge: ( )
Mädchen: ( )

F A L L 2 (G)

Hier hast Du noch einmal den Text der Geschichte:

Draußen herrscht Winter, Kälte, Schnee.
Es klingelt.
Der Lehrer spricht noch.
Ein Schüler zieht sich seine Handschuhe an.

Der Lehrer sieht das.
Er rennt von seinem Tisch, reißt dem Schüler die Handschuhe von den Händen und schimpft dabei in die Klasse:
"Wann Pause ist, das bestimme ich. Ihr habt mir zuzuhören, was ich sage und noch zu sagen habe. Wenn ich noch nicht fertig bin, ist das immer noch meine Stunde, auch wenn es zehnmal klingelt!"

1. Wie beurteilst Du das Verhalten des Lehrers?
   ( ) Ich finde es richtig.
   ( ) Ich finde es falsch.
   ( ) Ich finde es verständlich, aber nicht richtig.
   ( ) Ich weiß nicht.

2. Glaubst Du, daß sich viele Lehrer so verhalten hätten?
   ( ) Die meisten.
   ( ) Einige.
   ( ) Einige, wenn sie sich geärgert haben.
   ( ) Ich kann mir ein solches Verhalten nicht vorstellen.

3. Warum hat dieser Lehrer wohl so gehandelt?

( ) Er glaubt, der Schüler will ihn ärgern.
( ) Er hat den Faden für seine Rede verloren.
( ) Er muß für Ordnung sorgen.
( ) Er hat sich über die Klasse geärgert.
( ) Er hat etwas sehr Wichtiges zu sagen und fürchtet, daß der Schüler es nicht hören wird.

(Hier kannst Du mehrere Möglichkeiten ankreuzen!)

..... OH Steglitz
Klasse: .....

Nr.: .....
Junge: ( )
Mädchen: ( )

F A L L 3

Der Lehrer kommt in die Klasse und teilt den Schülern mit, daß er in dieser Stunde den Geschichtsstoff der letzten Wochen gemeinsam mit ihnen wiederholen will, um im Anschluß daran eine Kontrollarbeit zu schreiben.

Die Schüler zeigen sich nicht besonders interessiert und unterhalten sich miteinander.

Kurz entschlossen bricht der Lehrer die Wiederholung ab und sagt: "Ihr habt eine Wiederholung anscheinend nicht mehr nötig. Dann können wir die Arbeit ja jetzt sofort schreiben!"

Die Arbeit findet statt.

Sie wird nach einigen Tagen korrigiert zurückgegeben. Die Schüler sind über das schlechte Ergebnis erschrocken. Für zwei Schüler ist damit die Versetzung in Frage gestellt.

Wie beurteilst Du diesen Fall?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

..... OH Steglitz
Klasse: .....

Nr.: .....
Junge: ( )
Mädchen: ( )

F A L L 4

Stell Dir vor:
Es ist Pause. Du gehst auf dem Hof spazieren und ißt eine Schnecke. In der Nähe toben einige Jungen aus der 7. Klasse. Plötzlich stolpert einer der Jungen, rempelt Dich an und Deine Schnecke liegt am Boden.
Wie würdest Du Dich verhalten?

.....
.....
.....
.....
.....

F A L L 5

Peter sitzt in der hintersten Stuhlreihe und hat im Rechenunterricht wenig verstanden. Zu allem Übel holt ihn der Lehrer an die Tafel: Er soll eine von den neuen Aufgaben vorrechnen.
Peter kann die Aufgabe nicht lösen. Der Lehrer schickt ihn zurück an seinen Platz mit den Worten: "Na, war ja kaum anders zu erwarten. Kriegst wieder mal eine Sechs!" .... Es klingelt. Peter geht auf den Hof. Er holt seine Schnecke aus der Tasche und beginnt zu essen. In seiner Nähe toben einige Jungen aus der 7. Klasse. Plötzlich stolpert einer der Jungen, rempelt Peter an, und seine Schnecke fällt auf die Erde.

Wie verhält sich Peter?

.....
.....
.....
.....
.....

Anhang 8.4.: Auswertung der Interviews mit der Geschäftsleitung und einigen leitenden Angestellten des Praktikumbetriebes

Die Interviews fanden in einer lockeren Atmosphäre (Kaffeepause) statt. Dabei standen folgende sechs Fragen im Mittelpunkt:

- Frage 1: Haben Sie schon einmal Praktikanten betreut?

- Frage 2: Halten Sie ein solches Praktikum für wünschenswert?

- Frage 3: Was würden Sie für die Gestaltung eines solchen Praktikums vorschlagen?

- Frage 4: Welche Informationen sollten in der Schule Ihrer Meinung nach über das Warenhaus vermittelt werden?

- Frage 5: Welche Schwierigkeiten traten bei der Durchführung des Praktikums auf?

- Frage 6: Wie sollten sich Ihrer Meinung nach die Praktikanten verhalten?

- Frage 7: Nennen Sie einige Konflikte, mit denen Sie häufig konfrontiert werden!

Nach jedem Interview fertigte der Verfasser ein Gedächtnisprotokoll an, deren Auswertung hier skizziert werden soll:

Außer einem Abteilungsleiter hatten alle Befragten mehrjährige Erfahrungen in der Betreuung von Praktikanten (Frage 1). Der Geschäftsführer teilte uns mit, daß

seit 1965 in diesem Betrieb Schülerpraktika durchgeführt werden. Die Zusatzfrage des Interviewers, warum man dies tue, wurde vom Personalchef dahingehend beantwortet, daß damit zugleich eine - wenn auch bisher wenig erfolgreiche - Lehrlingswerbung verbunden ist. Allerdings sei diese in den letzten drei Jahren sehr schlecht gewesen.

Grundsätzlich wird die Form des Schülerbetriebspraktikums (Frage 2) bejaht. Als Begründung wurde immer wieder der Ernstcharakter der Arbeitswelt angegeben, der in dieser Form am besten zu erfahren sei. Die Befragten waren der Meinung, daß den Schülern keine illusionären Vorstellungen über die Arbeitsrealität vermittelt werden sollten. Die im Betrieb dominierenden Prinzipien der Leistung seien ausschlaggebend für Lohn und innerbetrieblichen Aufstieg.

Im Unterschied zur Geschäftsleitung bereitete den Abteilungsleitern die Beantwortung der dritten Frage erhebliche Schwierigkeiten: Während die Geschäftsleitung die Praktikanten als (billige) Arbeitskräfte eingesetzt sehen möchte, um quasi Lehrlingsaufgaben zu verrichten, waren drei Abteilungsleiter der Meinung, den Schülern solle das Warenhaus als Dienstleistungsbetrieb erschlossen werden. Um den Schülern die funktionale Organisation des Betriebes zu verdeutlichen, sei ihr Einsatz in folgenden Bereichen notwendig: Warenannahme, Lagerhaltung, Auszeichnen der Ware, Präsentation der Ware im Geschäft, Schwierigkeiten des Verkaufs. Lediglich der Geschäftsführer hielt es für wichtig, die Schüler über die verantwortungsvolle Aufgabe der Geschäftsleitung zu informieren. Ein Abteilungsleiter - zugleich Betriebsratsvorsitzender - legte Wert darauf, die Schüler über die Aufgaben des Betriebsrats zu informieren und die gute Zusammenarbeit mit der Geschäftsleitung herauszustellen.

Konkretere Vorstellungen dagegen hatten die Befragten zur vierten Frage: Insgesamt wurde die Meinung vertreten, daß die Schüler die Funktion des Warenhauses als Distributionsbetrieb kennenlernen sollten. Dieser Tatsache werde bisher nur unzureichend Rechnung getragen.

Neben dem Hauptziel, der Umsatzsteigerung, - von Gewinn wurde nie gesprochen, stattdessen wurden immer wieder die hohen Kosten des Dienstleistungsbetriebes herausgestellt - sollten im Unterricht insbesonders auch die attraktive Arbeit der Verkäuferin (z.B. reger Kontakt mit der Kundschaft) und das gute Betriebsklima im Warenhaus angesprochen werden. Die Intentionen dieser Empfehlungen sind offenkundig: Den Schülern soll das Warenhaus als reibungslos funktionierender "Familienbetrieb" (Aussage des Geschäftsführers) nahe gebracht werden, in dem es sich lohnt, beschäftigt zu sein. Diese These deckt sich jedoch keinesfalls mit den Erfahrungen des Verfassers in diesem Betrieb: Viele Verkäuferinnen - meist angelernte Kräfte - sehen ihren Beruf nur als Job bis zur Heirat an; wenige finden diesen Beruf attraktiv, am Aufstieg sind nur einzelne interessiert. Geklagt wird über die lange Arbeitszeit, die physische und psychische Belastung des Stehens, die Arbeit an den Sonnabenden sowie die geringe Bezahlung. Darüber wurde von den Befragten kein Wort verloren, obwohl alle einmal als Verkäufer tätig waren und zu verstehen gaben, daß sie mit ihrer jetzigen Tätigkeit ausnahmslos zufrieden seien.

Schwierigkeiten mit Praktikanten (Frage 5) traten in der Regel nicht auf, obwohl einige die sehr direkte Fragestellung der Praktikanten über innerbetriebliche Probleme als Belastung empfanden. Ein Abteilungsleiter

mokierte sich über das in den letzten Jahren zunehmend "arrogante Auftreten" der Schüler: Sie ließen sich nichts sagen, verweigerten einfache Lehrlingsarbeiten wie Saubermachen und Lagerarbeit und stellten zunehmend "linke" Fragen, wie z.B. die Bewertung des Lohnes, Mitbestimmungsprobleme der Angestellten.

Nur konsequent sind die Äußerungen der Befragten nach dem wünschenswerten Verhalten der Praktikanten (Frage 6). Hier offenbart sich gänzlich ihre loyale Einstellung der Firma gegenüber, wie aus folgenden Äußerungen ersichtlich wird:

- Die Schüler sollen sich so verhalten, als ob sie Lehrlinge, d.h. Auszubildende, seien: höflich zu den Vorgesetzten und Kunden, arbeitsfreudig, sich den Gegebenheiten des Betriebes anpassen.

- Die Schüler sollten dem Verkaufspersonal gegenüber freundlich und zuvorkommend sein, sie aber nicht durch Fragen oder Gespräche von der Arbeit abhalten.

- Die Schüler sollten sich so verhalten, als ob es ihr eigener Betrieb sei: sie sollten möglichst viel verkaufen und mit dem Verpackungsmaterial sparsam umgehen.

Die Frage nach häufig auftretenden Konflikten (Frage 7) wurde von allen Interviewten dahingehend abgeschwächt, daß es immer mal Schwierigkeiten mit dem Personal gebe. Diese seien meist durch Unpünktlichkeit, Pausenüberziehen und nicht korrektes Befolgen der Anweisungen des Abteilungsleiters bedingt. Ein Abteilungsleiter thematisierte wider Erwarten die mit der Geschäftsleitung auftretenden Konflikte, die durch zu niedrigen Umsatz der Abteilung oder aber durch zu häufigen Wechsel des Verkaufspersonals gekennzeichnet seien. Die Nach-

frage des Interviewers im Hinblick auf eine Einschätzung des Betriebsklimas wurde bis auf einen Abteilungsleiter als sehr gut bezeichnet. Dem Einwand des Interviewers, daß gerade sehr junge Verkäuferinnen häufig den Betrieb wechseln, wurde mit höheren Verdienstmöglichkeiten in anderen Betrieben entgegnet.

Nach diesem Interview läßt sich die Einstellung der leitenden Angestellten zu Schülerpraktikum wie betrieblichen Sozialkonflikten folgendermaßen zusammenfassen:

- Die pädagogische Konzeption eines Schülerbetriebspraktikums besteht in der kritiklosen Anpassung und einer - wenn auch begrenzten - optimalen Eingliederung der Praktikanten in das Betriebsgeschehen.

- Die während des Praktikums zu verrichtenden Tätigkeiten der Schüler entsprechen in etwa denen der Auszubildenden in der ersten Hälfte ihrer Berufsausbildung (z.B. Lagerarbeit, Auffüllen der Regale, Auszeichnen der Ware).

- Betriebliche Konflikte treten zwar häufig auf, werden jedoch schnellstens eliminiert, da sie die betriebliche Harmonie stören. Die Ursachen dieser "Störfaktoren" werden jedoch nicht reflektiert.

Anhang 8.5. : Analyse des Films "Berufe für Dich I" (FT 833)

FT 833: Berufe für Dich I

Produktion:	Unda-Film München
Regie:	Dr. Walter Koch
Drehbuch:	Dr. Walter Koch
Pädagogischer Fachberater:	W. Scheidacker (FWU)
Herstellungsjahr:	1966
Vorführungsdauer:	28 Minuten

a) Adressat:
Der im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeit (Nürnberg) produzierte Film will die Schülerinnen der letzten beiden Hauptschuljahre über die Berufsbereiche "Unterstützen, Wirtschaften, Zeichnen und Reproduzieren, Untersuchen und Messen, Bedienen und Beraten" informieren. Exemplarisch für den Bereich "Bedienen und Beraten" (ca. 8 Min.) werden die "verbindlichen Inhalte der betrieblichen Ausbildung" des Berufsbildes "Verkäufer(in) - Einzelhandelskaufmann" dargestellt.

b) Inhalt:
Der Film zum Themenkomplex "Bedienen und Beraten" zeigt 5 unterschiedliche Szenen aus der Tätigkeit der Verkäuferin, die von einem Sprecher kommentiert und miteinander verbunden werden.

1. Szene:
Dargestellt wird eine "angenehme Kundin" (Sprecher), die sich ein Kleid für eine Reise kaufen möchte. Da sie ihre Wünsche etwas unsicher äußert, hat die Verkäuferin Gelegenheit, sie zu beraten, so daß ein positiver Verkaufsvorgang abgeschlossen wird.

2. Szene:
Ein "vorbildliches Verkaufsgespräch" (Vgl. Beiheft zum Film, S. 11) wird zwischen einer Verkäuferin und einer Kundin in der Kurzwarenabteilung demonstriert: Eine junge Dame will eine Franse als Umrandung für ein Kissen kaufen; der Verkäuferin, die auf die Wünsche der Dame geschickt eingeht, gelingt es schließlich, die Kundin mit dem Kauf einer Kordel zufriedenzustellen.

3. Szene:
Daß sich die Aufgaben der Verkäuferin auch auf die unmittelbare Aufbereitung des Warenangebots erstrecken, wird im Lager des Warenhauses gezeigt: Hier wird die Ware vom Produzenten übernommen, kontrolliert, ausgezeichnet und schließlich in die Abteilungen gebracht und einsortiert.

4. Szene:
Am Beispiel der Schaufenstergestaltung wird die gute Zusammenarbeit zwischen Verkäuferin und Abteilungsleiter dargestellt: Ein Abteilungsleiter diskutiert mit der Verkäuferin über die Auswahl von Kleidungsstükken zur Gestaltung der Schaufenster.

5. Szene:
Der Konflikt zwischen einer Verkäuferin und einer Kundin wird am Umtausch eines Kleides demonstriert.

c) Kritische Anmerkungen:
Der Film möchte nicht "Werbung" für den Lehrberuf der Verkäuferin sein, sondern als kritischer Beitrag vielmehr "die Licht- und Schattenseiten der jeweiligen Tätigkeit" (Beiheft S. 12) aufzeigen. Wie der Film diesem Anspruch gerecht zu werden versucht, sei an einigen Beispielen aufgezeigt:

- In der 1. Szene ("angenehme Kundin") wird gezeigt, wie im persönlichen Kontakt eine Verkäuferin eine Kundin beraten und zufriedenstellen kann. Solche Begegnungen - das will der Film vermitteln - zeigen den Erfolg und damit die Befriedigung im Beruf einer Verkäuferin. Gleichzeitig werden auch Anforderungen an die Verkäuferinnen vermittelt:

  Im Anschluß an die 1. Szene stellt der Sprecher fest:
  "Eine Textilverkäuferin wird ihr Fachwissen dazu verwenden, sich selbst gut und zweckmäßig zu kleiden."
  Gegen diese Aussage ist sicher nichts einzuwenden, wenn man sie isoliert betrachtet. Im Kontext mit folgenden Äußerungen des Sprechers wird ihr Sinn erst verständlich:
  "Sie kann ja nur dann modisch verkaufen, wenn sie selbst davon überzeugt ist und überzeugen kann!"

  Hier wird der ideologische Hintergrund dieser Szene offenbar: Der Betrieb legt auf das Äußere seiner Angestellten großen Wert: modische Kleidung läßt sich besser verkaufen, wenn das Verkaufspersonal davon überzeugt ist und diese Überzeugung auch der Kundschaft gegenüber vertritt.

- Nach dem "vorbildlichen Verkaufsgespräch", das ebenfalls den möglichen Erfolg und damit die Arbeitszufriedenheit darstellt, stellt der Sprecher fest:
  "Eine gute Verkäuferin weiß, diese junge Dame wird auch später hier einkaufen, wenn sie jetzt gut bedient wird."
  Verkaufsgespräche, insbesondere die Beratung des

Kunden, die zu einem positiven Verkaufsabschluß führen, werden als wichtige Elemente des Verkaufens herausgestellt, da sie für den Betrieb eine gute Kundenwerbung darstellen.

- Der Konflikt zwischen Kunde und Verkäufer (5.Szene) wird im Interesse des Betriebes und damit zugunsten der Kundin beigelegt, obwohl die Verkäuferin im Recht ist:

Folgende Situation wird gezeigt:
Eine aufgeregte Kundin will ein am Vortag gekauftes Kleid umtauschen. Der Verkäuferin wirft sie vor, sie falsch beraten zu haben. Als die Kundin die Verkäuferin der schlechten Beratung bezichtigt, antwortet diese erregt und lautstark

"... sie könne nicht etwas behaupten, was nicht stimmt!"
Der Konflikt wird zur Befriedigung der Kundin beigelegt. Danach entwickelt sich zwischen der Verkäuferin und dem Abteilungsleiter folgender Dialog:

V. : "Das war aber ungerecht!"
Abt.: "Sie wissen doch, daß wir dem Kunden gegenüber immer höflich sein sollen!"
V. : "Ich lasse mich nicht so behandeln!"
Abt.: "Sie haben ja recht, aber darauf kommt es ja gar nicht an. Sie wissen doch, der Kunde ...!"

Dieser Dialog spricht für sich. - Die Szene soll offenbar auf "die Schattenseiten des Berufs" vorbereiten: Eine gute Verkäuferin muß auch in der Lage sein, ungerechtfertigten Tadel zu verkraften. Diese unangenehme Situation wird aber entschärft durch das Zugeständnis des Vorgesetzten: "Sie

haben ja recht!" und das kollegiale "Wir" (z.B. ..., daß "wir" dem Kunden ...").

Zusammenfassend erkennen wir also:

1. Der Film stellt die Verkäuferin als erfolgreiche und damit zufriedene Mitarbeiterin des Betriebes dar. Die mit dem Arbeitsplatz verbundenen physischen und psychischen Belastungen werden nicht angesprochen. Ebenfalls wird nicht über die geringen Aufstiegs- und Verdienstmöglichkeiten informiert.

2. Auftretende Konflikte werden nur für den Bereich Verkäufer - Kunde dargestellt. Gleichzeitig wird das Betriebsinteresse an zufriedenen Kunden, getarnt als gemeinsame Zielsetzung aller "Mitarbeiter", als Maxime bei der Lösung solcher Konflikte vorgestellt.

3. Das Verhaltnis zwischen Vorgesetzten und Untergebenen wird als harmonisches Miteinander charakterisiert, das sogar Konfliktfälle mit Kunden entscharfen kann. Interessenkonflikte gibt es nicht.

Anhang 8.6.: Tonbandprotokoll des Films:
"Angelika Urban, Verkäuferin, verlobt"

Das Tonbandprotokoll wurde unwesentlich gekürzt.

Angelika:

(Kaufhauslärm)
... dann denke ich, daß es hoffentlich halb sieben ist, und ich denke an meinen Verlobten, was er wohl gerade im Moment macht, und ob er heute abend schon bei mir zu Hause ist, wenn ich nach Hause komme. Ich schau mir die Leute an, die vorübergehen. Ich denke daran, daß ich morgens alles eingekauft habe, daß ich nichts vergessen habe. Die Verkäuferinnen dürfen von 9 bis 1/2 11 einkaufen gehen. Ich denke daran, daß ich mir am Abend noch 'nen Rock kürzer machen muß, wenn ich dazu komme, und die Haare waschen muß und Fernsehen gucke ...

Einblendung:

Angelika Urban, 8 Jahre Volksschule 3 Jahre Lehre Nettoverdienst 400 DM

Ich gucke alle 10 Minuten auf die Uhr, wann endlich 1/2 7 ist. Es ist wahr, daran denke ich meistens. Ich darf nicht so viel denken, dann kommt die Chefin an und gibt mir einen auf den Deckel, wenn ich so viel denke. Morgens fahre ich in den 4. Stock, denn gehe ich in die Garderobe; dann ziehe ich meinen Mantel aus, dann mache ich mein Fach auf und lege meine Sachen rein, dann verschließe ich es. Dann gehe ich runter bis zum Erdgeschoß, und dann muß ich stempeln, dann kommt die Stempelkarte von abwesend auf anwesend, und dann geh' ich in meine Abteilung, mach den Tisch sauber und ordne die Körbe mit den Ohrclipsen und die Ständer mit diesen Ketten, und dann kommt auch die Zeit, wo ich meine Pause hab',

dann esse und lese ich und rauch' eine Zigarette, und dann gongt es wieder ab, daß ich wieder runter muß an meinen Platz, und wenn dann der Abend gekommen ist, dann rechne ich die Kasse ab, und dann muß ich wieder rauf 'n 4. Stock, und dann ziehe ich mich an, und dann muß ich wieder stempeln. Dann kommt die Karte wieder von anwesend auf abwesend. Und so verläuft mein Tagesablauf, immer dasselbe.

Einblendung: Gepflegtsein ist umsatzfördernd

Es ist klar, daß eine Verkäuferin immer gepflegt und sauber und ordentlich gekleidet sein muß. Es wird sogar von uns verlangt. Wir haben oben in der Kantine zwei Bilder hängen und in der Mitte einen runden Spiegel, und da ist links ein Mädchen drauf mit ganz zerzausten Haaren, und da steht drunter, daß man sich die Arbeit eben nicht so leicht machen kann; und da ist rechts ein Foto, da ist ein Mädchen drauf, sehr gepflegt und schön gekämmt. Ich hätte immer Gewissensbisse, wenn ich bedienen würde mit zerzausten Haaren.

Einblendung: Freundlichsein ist umsatzfördernd

Einblendung: Pro Woche eine Stunde Verkaufstraining

V e r k a u f s t r a i n e r
(behandelt die Einstellung zum Kunden):
... bitte überlegen Sie mal folgendes: Wie kommt das, daß selbst Kunden die eigentlich verhältnismäßig ruhig und freundlich mit einer Reklamation zu uns kommen, daß die sich oft so aufregen in dem Moment,

wo wir jetzt dem Kunden etwas zur Ware sagen, wo wir jetzt anfangen, ihm zu erklären, daß er vielleicht doch selber Schuld hat. Haben Sie sich das schon einmal überlegt?

V e r k ä u f e r :

Die meisten Kunden wissen meines Erachtens ja bereits vorher, daß sie etwas verkehrt gemacht haben. Und nun bekommen sie es auch noch gesagt!

V e r k a u f s t r a i n e r :

Jetzt nimmt er's an, weil er jetzt nicht mehr das Gefühl hat, Sie sagen ihm das nur, weil wir die Reklamation nicht zurückgehen lassen wollen. Er weiß ja jetzt, ich hab' die Ware bekommen, da kann mir also nichts mehr passieren und jetzt ist er bereit, eine ganze Menge mehr hinzunehmen und hört sich auch in den meisten Fällen wohl an, was Sie ihm erklären.

V e r k ä u f e r i n :

... Und fragt auch sogar, was er dann nicht weiß.

V e r k a u f s t r a i n e r :

... und ist vielleicht noch sehr dankbar, wenn's jetzt 'ne Sache war, wo er nicht Bescheid wußte, daß er die Ware vielleicht falsch behandelt hat, daß er sie jetzt dadurch behoben, daß wir's ihm erklärt haben.

Einblendung:

Pro Woche eine Stunde Verkaufstraining

V e r k a u f s t r a i n e r :

Es taucht folgendes Problem auf. Ich glaube, Sie werden mir zustimmen, wenn ich jetzt behaupte, wenn wir dem Kunden Zeit lassen, wenn wir ihn erstmal so

kommen lassen, dann kann es uns aber passieren, daß er nicht kauft.

V e r k ä u f e r i n :

Ja, so lange dürfen wir ihn nicht warten lassen. Wir müssen ihn warm werden lassen. Dann kann man ja gleich auf den Kunden zugehen, erst mal Guten Tag und ihn auf die Ware ansprechen.

V e r k a u f s t r a i n e r :

Gut, wir wollen den Kunden nicht zu lang warten lassen, daß er nicht das Gefühl hat, wir kümmern uns nicht um ihn, sondern wir wollen ihn schon ansprechen, andererseits auch wieder nicht zu schnell - das hatten Sie eben schon gesagt - dann kommen wir nämlich darauf aus - Sie kennen den schönen Slogan, 'Ansehen kostet nichts'. Danach richten sich die Kunden, die wollen auch, daß wir uns danach richten, sie wollen sich etwas ansehen, und sie wollen nicht sofort überfallen werden.

V e r k ä u f e r i n :

Ja, man kann ja in unmittelbarer Nähe des Kunden stehen bleiben. Also, das in jedem Fall!

V e r k a u f s t r a i n e r :

Wir haben jetzt festgestellt, wir wollen den Kunden nicht zu lange warten lassen, wir wollen ihn auch nicht zu schnell ansprechen. Die Frage ist nur: Wann ist nicht zu schnell, und wann ist nicht zu lange? Wo ist der richtige Zeitpunkt?

V e r k ä u f e r i n :

... Wenn der Kunde die Ware in der Hand hat.

V e r k ä u f e r i n :

Ja, wenn er sich interessiert. Er nimmt schon mal ein Stück 'raus.

V e r k a u f s t r a i n e r :

Ja, gut! Alle einverstanden?

A n g e l i k a :

Ja, ich hatte schon von klein an mit dem Nähkasten gespielt mit meiner Tante verkaufe, die Knöpfe waren dann immer das Geld, das Nähgarn hab' ich verkauft. Und dadurch hab' ich auch Spaß bekommen am Verkaufen, und dadurch bin ich sicher Verkäuferin geworden.

V e r k a u f s t r a i n e r :

"Qualität und Preise sind sich heute überall so gleich, daß die einzige Möglichkeit, überhaupt noch Konkurrenz zu machen, in der Bedienung liegt und um die Qualität der Bedienung zu verbessern, betreiben wir Verkaufstraining."

A n g e l i k a :

... ich mach' den ganzen Tag nichts als wie verkaufen, Ohrclips, Doublé-Armbänder ... Ketten. Jeder Tag ist genauso langweilig wie der andere. Ich meine manchmal, wenn ich morgens aufstehe und zur Arbeit gehe, daß ich gerade erst ins Bett gegangen bin; daß ich gerade erst nach Hause gegangen bin, wenn ich wieder an meinem Arbeitstisch stehe. Eigentlich sagt man jeden Tag dasselbe. Die Kunden kommen und probieren zum Beispiel Ohrclipse an und sagen dann: "Fräulein, schau'n Sie mal, wie steh'n die mir?" Und ich sag' meinetwegen, die steh'n Ihnen gut oder die stehen Ihnen nicht gut, denn die Kunden werden bei mir genauso beraten wie in einem Fachgeschäft.

Es ist ein Massenablauf bei uns, und es ist kaum ein Kunde, der mal 'Guten Tag' sagt, und ich sag' auch nicht 'Guten Tag', ich sag' nur 'Bitte schön, kann ich Ihnen helfen?' Es kommt schon mal vor, daß Kunden sehr freundlich sind und 'Guten Tag' sagen. Dann ist es natürlich, daß ich das auch sage. In so einem Kaufhaus kommt es öfter vor, daß man von jungen Herren eingeladen oder auch dumm angesprochen wird, sie meinen, daß man ein Nichts wäre oder eine Null, mit der man machen könnte, was man wollte.

Einblendung: Im Kaufhaus ist es schöner als im Leben

Dann gehe ich schon mal in die Möbelabteilung und schau mir da die Schränke an, Wohnzimmerschränke und Küchenmöbel, weil ich ja auch in der nächsten Zeit heirate, interessiert mich das sehr und auch die Preise.
... Das finde ich so schön, daß man alles anfassen kann, was man da sieht. Es ist fast so ein bißchen, als würde es einem gehören oder man kauft es vielleicht dann eher, wenn man etwas in der Hand hat, was einem gefällt, dann möchte man es ja so schnell wie möglich besitzen. Und das ist vielleicht auch das Schöne daran, wieder eine Zeitlang dafür sparen zu können, um das mal später zu kaufen.

... Zum Beispiel am Anfang war das sehr schwierig, wenn immer die Zahlen durchkamen von den sämtlichen Abteilungen und der Gong, und dann wurde etwas durchgerufen, was vielleicht im Moment neu im Haus ist, ein neuer Stand wurde durchgerufen. Das macht mich sehr nervös. Oder wenn meine Pause dran ist und ich muß vorher noch einen Kunden bedienen und ich verpasse meine Pause, das macht mich auch sehr nervös. An langen Samstagen ist es immer sehr schlimm, zumal

kommt es schon mal vor, daß meine Kollegin an einem langen Samstag frei hat, ihren Rolltag hat, und dann bin ich ganz alleine hinter dem Karree, dann rufen mich natürlich die Kunden von allen Seiten an, 'Fräulein bedienen Sie mich mal bitte hier', 'Fräulein ich möchte zahlen'.

Einblendung:

Pro Tag zweimal Pause

Angelika schildert den Essensplan der Kantine, der wenig abwechslungsreich ist, jede Woche dasselbe.

A n g e l i k a :

Die Pausen betragen entweder vormittags 20 Minuten oder nachmittags 20 Minuten, mittags 40 Minuten. Wenn man unten jetzt im Keller arbeitet, muß man raufFahren in den 4. Stock, dann stehen wir oben schon Schlange, dann haben sie vielleicht noch 10 Minuten um sitzen zu können.

Einblendung:

Pro Tag 9 Stunden stehen

Einblendung:

Pro Tag zweimal Pause

A n g e l i k a :

In der ersten Zeit mußte ich immer in eine andere Pause gehen, oder wie sich das so ergab. Ich hatte nie einen festen Tisch in der Kantine. Dann kamen die älteren Damen an und sagten, ach wir sitzen schon 15 Jahre hier an dem Tisch. Wie können Sie

sich nur hierhin setzen, setzen Sie sich woanders hin. Übrigens sind die ganzen Stühle auch besetzt. Dann hab ich mich woanders hingesetzt, aber dann kamen wieder welche an. Ach, ich sitze schon 8 Jahre hier an dem Tisch, setzen Sie sich doch woanders hin!

Einblendung:

Pro Tag 9 Stunden stehen

Es ist sehr anstrengend, den ganzen Tag zu stehen. Meistenteils habe ich von morgens bis mittags Absatzschuhe an, und von mittags bis abends ziehe ich dann solche Schlappen an. Und abends, bevor ich gehe, meine Absatzschuhe. Das ist ein bißchen Abwechslung für den Fuß. Ich kann mich auch setzen, aber das tut man ja nicht gerne, denn jeden Augenblick kann die Chefin vorbeikommen, die sagt zwar nichts, denn gesetzlich ist es ja festgelegt, daß sich eine Verkäuferin setzen darf, aber sie guckt dann vielleicht ein bißchen schief, und dann hat man 'n komisches Gefühl.

Angelikas
A b t e i l u n g s l e i t e r i n :

Die jungen Mädchen wählen hauptsächlich den Beruf einer Verkäuferin, weil er sehr abwechslungsreich ist. Vor allen Dingen kommen sie mit sehr vielen Menschen in Berührung. Wenn sie dann in einer hochmodischen Abteilung sind, sehen sie zu allererst diese Ware, ehe daß der Kunde sie überhaupt zu sehen bekommt.

A n g e l i k a
(über ihre Abteilungsleiterin):

Jetzt hat sie (die Abteilungsleiterin) die Gold-

warenabteilung, die Modeschmuckabteilung und die Uhrenabteilung. Sie hatte 28 Jahre die Parfümerie gehabt und dadurch war sie in der letzten Zeit vielleicht auch sehr schlecht gelaunt.

Wenn es mir mal nicht gut ist und es ist noch eine Kollegin bei mir mit am Karree, dann sage ich zu ihr, ich setze mich hier hinten hin ein bißchen auf den Stuhl; du sagst mir bescheid, wenn die Chefin kommt, damit ich in der Zeit, wo sie dann schon bei uns am Tisch ist, schon aufgestanden bin. Ich meine, dann springt jeder für den anderen ein. Oder ich sage, ich bin mal raus und ich geh' mal eben auf die Toilette, und ich setze mich da mal bißchen hin. Da sind auch auf der Damentiolette Stühle, wo man sich hinsetzen kann und sich etwas ausruhen kann.

In so einem Kaufhaus ist es natürlich immer sehr heiß. Nun hab' ich es auch noch gut, weil ich unten an der Türe stehe, und da kommt schon mal frische Luft rein. Aber diejenigen, die auf dem ersten oder zweiten Stock arbeiten, die tun mir richtig leid. Also bei denen ist eine grausame Luft. Als ich anfing, hatte ich direkt ein paar Wochen später Angina, und zwar zieht es an dem Stand, wo ich stehe, sehr. Lange Zeit später hatte ich Nierenbeckenentzündung. Das kam auch wieder durch den Zug an der Türe. Und da war direkt am nächsten Tag ein Krankenbesucher bei mir und hat nachgesehen, was ich mache.

Einblendung

Nettoverdienst
400 DM

A n g e l i k a:

Verkäuferinnen werden an sich sehr schlecht bezahlt. Dafür muß man sich den ganzen Tag mit den Kunden rumärgern, vor allen, wenn Reklamationen kommen. Abends tun einem die Füße weh. Wir sind ja diejenigen, die das ganze Geld in die Kasse einbringen. Als Verkäuferin meine ich, könnte man ruhig mehr verdienen, denn ich meine von 400 Mark pro Monat, da kann man nicht viel anschaffen. Da kommt nichts bei raus.

Einblendung: Vorstandsmitglieder verdienen bis zu 40 000 Mark im Monat

Diejenigen, die über den Verkäuferinnen stehen, verdienen so viel.

G e s c h ä f t s f ü h r e r :

Hier im Haus sind rund 2.300 Mitarbeiter. Davon sind etwa 1.500 weiblich und insgesamt im Verkauf etwa 1.400 Verkäufer bzw. Verkäuferinnen. Wir wissen, daß der Beruf einer Verkäuferin sehr anstrengend ist. Sie müssen sich ständig auf neue Situationen einstellen, jeder Kunde ist anders und will auch anders bedient werden, und der Beruf ist an sich auch anstrengend, denn sie müssen am ganzen Tag stehen. Aber andererseits ist dieser Beruf auch sehr attraktiv, die Leute haben dauernd Kontakt mit der Außenwelt, sie sehen auch sehr viel Neues, es hat also jede Verkäuferin eine besondere Aufgabe, und wenn sie diese Aufgabe richtig erfüllt, ist sie abends befriedigt und geht auch befriedigt nach Hause.

V e r k ä u f e r i n :

Das Arbeiten geht einem in Fleisch und Blut über. ... Die Zeit bis halb sieben, ehe man rauskommt, ist es ungefähr sieben. Wir haben ja noch nach Geschäftsschluß die Kasse zu machen. Dann geht es zur Straßenbahn nach Hause, dann wird das Abendbrot gerichtet, gespült, dann wird sich noch etwas gepflegt, und dann geht es zu Bett. So verläuft der Tag, die Wochen, die Monate, die Jahre.

V e r k ä u f e r i n :

Wenn ich von hier nach Haus komme, bin ich fertig. Also, so lange wie ich hier oben bin, geht das, aber wenn ich unten so reinkomme, also da versage ich, dann lasse ich die Flügel hängen.

V e r k ä u f e r i n :

Es muß halt, da kann man nichts dran ändern. Es muß klappen.

V e r k ä u f e r i n :

Wenn man mal rausgeht, jedesmal stempeln, also man lebt wie im Gefängnis.

V e r k ä u f e r i n :

Wenn man abends nach Hause kommt, ist man viel zu müde, um noch irgendwas zu machen.

A n g e l i k a :

Mit 17 Jahren hatt ich schon einen Freund, und den habe ich auch heute noch. Ich bin 20, und wir wollen auch jetzt heiraten. Ich möchte gern heiraten, um

einen eigenen Hausstand zu haben, um meine eigenen Sachen beieinander zu haben. Meine Freundin ist verheiratet. Sie hat auch jetzt ein Kindchen bekommen. Das ist alles so nett und so schön bei ihr. Ich gehe oft an meinem freien Tag zu ihr, und dann backt sie und dann kocht sie und dann macht sie die Wohnung in Ordnung. Das finde ich alles so schön. Da freu' ich mich richtig drauf. Da kann ich mir wenigstens die Arbeit so einteilen, wie ich will.

V e r k ä u f e r i n :

Ich teile mir das so ein, daß nicht so sehr viel übrig bleibt. Alle drei Wochen wird gewaschen und die Hausarbeit bleibt für den freien Tag übrig, und die anderen Abende wird eben ein bißchen gekocht und gespült und anschließend wird sich dann hingesetzt, die Beine hochgelegt, ab 9 Uhr ist Feierabend.

Verkäuferin:

Wenn man dann nach Hause will, muß man erst mal hier einkaufen, zu Hause muß man noch weiterarbeiten.

V e r k ä u f e r i n :

Müssen wir ja, wir müssen ja unsere Hausarbeit weiter machen, es geht ja weiter, gekocht, gespült, Wohnung in Ordnung bringen, das müssen wir ja schon, wer soll's denn sonst machen?

V e r k ä u f e r i n :

Wir müssen für ihren Ehemann sorgen.

Angelika zuhause:

Es wird über die bevorstehende Hochzeit gesprochen.

Verkaufstrainer:

Die Verkäuferinnen lassen sich in 2 Gruppen einteilen, in die Gruppe der verhältnismäßig jungen Verkäuferin, die meistens bis zu ihrer Verheiratung bei uns bleiben, dann die Gruppe der Verkäuferinnen, die, nachdem sie ihre Kinder größer haben, wieder zu uns kommen. Der Anteil der jungen Mädchen an der Gruppe der Mitarbeiter, die für spätere Führungsaufgaben sich ausbilden lassen, ist verhältnismäßig sehr viel geringer als ihr Anteil an der Gesamtzahl des Verkaufspersonals. Das liegt daran, daß die jungen Mädchen den Weg des geringsten Widerstandes gehen wollen und oft sehr wenig Interesse an der weiteren Ausbildung haben.

Einblendung:

Wie groß sind die Widerstände auf dem Weg des geringsten Widerstandes?

Angelika:

Ich lese Zeitschriften, in der Kantine lese ich schon mal gerne ein Buch, vielleicht auch einen Roman, es kommt darauf an, wieviel Zeit ich zum Lesen hab'. An sich habe ich nicht sehr viel Zeit. Denn wenn ich abends nach Hause komme, dann ist es schon 8 Uhr, dann wird gegessen, etwas Fernsehen geguckt, und dann geht man ins Bett. Dann ist der Tag vorbei. Samstags und sonntags hat man ja was anderes zu tun, als zu lesen. Dann kann man sich doch ein bißchen Spaß machen und Freude machen vom Leben.

Ja, ich bin 8 Jahre auf die Volksschule gegangen und von der Volksschule in die Lehre, 3 Jahre in die Berufsschule - da gibt's nicht viel zu erzählen ... Ende des Schuljahres kam eines Tages eine Lehrerin zu mir und sagte, sie hätte eine schöne Stelle für mich.

Sie hätte ein Schreiben bekommen von einer Chefin, die ein Juweliergeschäft hat, ob ich keine Lust hätte, mich mal vorzustellen. Ja, dann bin ich zu meiner Tante gegangen, die war dagegen, daß ich in' 'ne Fabrik gehe. Und da hat sie gesagt, ich sollte doch dahingehen, das ist so ein feines Geschäft, ich sollte doch da lernen. Na ja, 'ne Lehre ist an sich nie schön, aber es war 'n bißchen übertrieben mit dem Putzen und alles, was man da machen mußte.

Ich wäre nicht gern auf die höhere Schule gegangen. Ich meine, daß ein Mädchen sowieso heiratet und dann hat sie noch nichts verdient. Ich wollte eigentlich nicht in den Kaufhof gehen, ich wollte an sich in ein kleineres Geschäft gehen hier in Köln. Ich hatte mich in mehreren Geschäften vorgestellt und nachher hatte ich von 2 Geschäften ein Schreiben bekommen, aber erst später, als ich mich schon beim Kaufhof beworben hatte, als ich schon alles unterschrieben hatte. Ich wär' natürlich lieber in ein kleineres Geschäft gegangen, aber ich kann das ja nicht rückgängig machen. Meine Eltern, die wollten anfangs haben, daß ich in ein Büro ginge. Ich wäre auch gern Friseuse geworden. Ich interessiere mich nicht viel für Politik. Ich meine, dafür sollten sich die Männer interessieren!"

Anhang 8.7.: Diskussion mit dem Personalchef eines Warenhauses (gekürztes Tonbandprotokoll)

Dieses Protokoll gibt die wichtigsten Passagen der Diskussion aus den Tonbandaufzeichnungen wieder. Unwesentlich erscheinende Äußerungen oder Fragen der Schüler, die bereits im Laufe der Diskussion angesprochen wurden, wurden ausgespart.

Nachdem der Klassenlehrer den Personalchef vorgestellt hatte - ohne Namen und Arbeitsstätte zu nennen - begann die Diskussion (folgende Abkürzungen werden bei der Darstellung der Diskussion verwendet: Personalchef = P; Schüler = S).

L: Ihr habt euch zuhause sicher einige Fragen überlegt, die ihr nun stellen könnt. Herr M. hat uns versichert, daß er auch "peinliche Fragen" beantworten wird!

S: Während des Praktikums ist mir aufgefallen, daß in dem Betrieb ein großer Mangel an Verkäuferinnen ist. Ich hätte gern gewußt, woran das liegt?

P: Ja, das ist schwierig; die Frage geht so ein bißchen in den Bereich der Psychologie. Das Image der Verkäuferin hat in den letzten 10 Jahren mächtig gelitten; es wurde nichts für diesen Beruf getan und außerdem kam die Vorstellung auf, Verkäuferin wird der, der keinen anderen Beruf mehr findet. Wir sind nun seit Jahren dabei, dieses schlechte Image abzuändern; die finanzielle Seite spielt dabei eine sekundäre Rolle. Das erste, wo eine Änderung eintreten muß ist auf der Seite der Schulung: Wir müssen jetzt echt versuchen, den Leuten beizubringen, daß der Beruf der Verkäuferin ein sehr schwieriger ist. Ein guter Verkäufer hat es

heute nicht leicht. Sie müssen sich vorstellen, sie werden am Tag von 50 verschiedenen Menschen angesprochen, die von ihnen etwas wollen und alle 50 Menschen sind verschieden. Wir verlangen von ihnen als Verkäufer, daß sie zu jedem freundlich sind und daß sie sich auf jeden Menschen einstellen können. Und dann verlangen wir von den Verkäuferinnen, daß sie jedem Kunden gegenüber freundlich bleibt, auch wenn der Kunde ihnen gegenüber unfreundlich ist. Das ist an sich das schwierigste an diesem Beruf, sich auf jeden Kunden immer wieder neu einzustellen.

Es ist nicht richtig, wenn sie sagen, daß es immer weniger Verkäuferinnen gibt. Das Schwierige für uns ist dabei, die "gute" Verkäuferin zu finden. Verkäuferinnen haben wir in Hülle und Fülle; nur was ich unter dem Begriff "gute Verkäuferin" meine, ist schwer zu bekommen,weil dieser Beruf tatsächlich kein leichter Beruf ist. Wenn er vielleicht nicht manche geistige Anforderung - wie es z.B. in Verwaltungsberufen der Fall ist - an die Verkäuferinnen stellt, so ist die psychische Belastung, also die nervliche Belastung, doch ziemlich groß.

S: Mir ist noch nicht ganz klar, was sie eigentlich unter einer guten Verkäuferin verstehen?

P: Ja, eine gute Verkäuferin ist also die - ich versuchte es schon zu sagen - die ihren Beruf nicht als Job auffaßt, die also nicht dauernd auf die Uhr guckt und darauf wartet, daß es möglichst schnell halb sieben wird, sondern die sich irgendwie - und so ist es mit jedem Beruf - sich mit dem Beruf identifiziert, mit der Abteilung, in der sie steht und mit dem Betrieb; auch mit den Sachen, die sie verkauft. Ich glaube, ihnen ist deutlich geworden,

welche Erwartungen wir an eine "gute" Verkäuferin stellen.

S: Und alle anderen Verkäuferinnen sind also schlechte Verkäuferinnen!?

P: Nein, ich glaube, daß diese Alternative falsch ist. Natürlich wissen wir, daß es nicht nur gute Verkäuferinnen gibt; wir brauchen auch Verkäuferinnen, die die Ware aus dem Lager holen, die die Ware im Lager auszeichnen. Sie können sich denken, daß wir nicht gerade die besten Verkäuferinnen für diese Arbeit einsetzen. Ich würde diese Verkäuferinnen nicht als "schlechte Verkäuferinnen" bezeichnen, aber sie sind eben im Laden nicht so tüchtig; sie machen eben weniger Umsatz.

S: Kommt es nicht häufig zu Konflikten, wenn die eine Verkäuferin nur die Ware herausschafft und die andere nur verkauft?

P: Zunächst einmal zu dem Wort "Konflikt". Ich glaube nicht, daß dieses Wort hier angebracht ist, denn darunter verstehe ich einen handfesten Streit. So was kommt bei uns so gut wie gar nicht vor. Ich würde eher von Schwierigkeiten sprechen, die bei der Arbeitseinteilung auftreten. Natürlich ist die Lagerarbeit und das Herausschaffen der Ware wichtig, denn wenn keine Ware im Laden ist, dem Kunden also nicht die Ware gezeigt werden kann, dann kann auch nichts verkauft werden, d.h. es kann kein Umsatz erzielt werden. Sie sehen, diese Tätigkeiten sind also genau so wichtig wie die des Verkaufens.

S: Sie sagten gerade, daß das Verkaufen genau so wichtig ist wie das Heraufholen der Ware aus dem Lager. Aber dann ist es doch egal, welche Verkäuferin im Lager arbeitet und welche im Laden?

P: Sie haben mich sicher nicht richtig verstanden: Eine gute Verkäuferin sind in der Regel bei uns ausgebildete Verkäuferinnen, die also eine Lehre absolviert haben. Nun wissen sie ja auch, daß wir in letzter Zeit immer weniger junge Leute finden, die bereit sind, eine Ausbildung als Verkäuferin zu beginnen. Die meisten Verkäuferinnen sind also in unserem Betrieb angelernt worden, d.h. sie bekommen direkt einen hohen Lohn, müssen aber dafür fast alle Tätigkeiten einer echten Verkäuferin verrichten, also auch die Lagerarbeit kennenlernen. Die Einteilung nimmt allerdings der Abteilungsleiter vor, denn er sieht ja, wer gut ist bzw. wer nicht so gut ist.

S: Haben die Verkäuferinnen die Möglichkeit, darüber mitzubestimmen, wo sie arbeiten wollen oder nicht?

P: Das hängt einmal vom Interesse der Verkäuferinnen ab, zum anderen von dem jeweiligen Abteilungsleiter. Es gibt Abteilungsleiter, die mit ihren Verkäuferinnen diese Dinge besprechen, und es gibt welche, die das nicht tun. Unsere Erfahrungen zeigen jedoch, daß die meisten gar kein Interesse an der Mitbestimmung haben. Die meisten sind gar nicht in der Gewerkschaft. Und diejenigen, die also den Mund aufmachen, die werden selbstverständlich gehört.

S: Was heißt das denn, "sie werden gehört"?

P: Ja, das heißt, daß jeder seine Meinung sagen kann. Wir sind für alle Gespräche offen, das ist doch klar.

S: Werden z.B. die Wünsche einer Verkäuferin berücksichtigt?

P: Grundsätzlich ja; es kommt allerdings darauf an, um welche Wünsche es sich dabei handelt! Die Entscheidung trifft meist der Abteilungsleiter in Rücksprache mit mir bzw. mit dem Geschäftsführer. Aber ich darf sie beruhigen, im großen und ganzen sind die Leute bei uns zufrieden, zumal der Verdienst ja nicht schlecht ist.

S: Während des Praktikums wurde uns eigentlich nie richtig gesagt, wieviel die Verkäuferinnen verdienen. Können Sie uns wenigstens darüber etwas sagen?

P: Ja, das ist also die Frage, die zwangsläufig kommen muß. Eine Verkäuferin kann in Spannen verdienen, die maximal in Unterschieden liegen bis zu 500,- Mark. Ich kann ihnen die Frage besser beantworten an einem konkreten Beispiel: Sie haben 3 Jahre Einzelhandelskaufmann gelernt, dann verdienen sie etwa 750,-- bis 800,-- Mark, als Grundgehalt!

S: Ist der Verdienst in allen Kaufhäusern gleich oder bestehen da Unterschiede?

P: Ich würde sagen mit Differenzen 100 nach oben und 100 nach unten dürfte der Verdienst etwa gleich sein.

S: Ist der Verdienst der Verkäuferin nicht zu niedrig?

P: Dieses Argument höre ich immer wieder. Nun sieht es bei uns so aus, daß wir im Einzelhandel keinen Tarif haben, der übermäßig hoch wie in der Industrie ist. Es sieht also so aus, daß bei uns eine Verkäuferin nach 10 Berufsjahren als Tarif 950,- Mark verdient. Ein Substitut verdient heute etwa 1.150,- Mark; diese Zahl kann jetzt 100 Mark nach unten und 150,- Mark nach oben schwanken. Sie sehen also, wir können

keine festen Löhne wie in der Industrie angeben. Der Lohn ist abhängig von der jeweiligen Abteilung (Größe, Personal) sowie von der Leistung. Und diese kriegt man schnell mit. Denn am Ende des Monats steht fest, ob der Umsatz der Abteilung gut war oder nicht.

S: Im Praktikum habe ich zwei Verkäuferinnen kennengelernt, die also nicht wußten, wieviel die andere verdient! Auch mir haben sie keine Antwort gegeben!

P: Ja, das ist bei uns so: Ich sagte schon, daß der Grundtarif bei uns niedriger liegt als in der Industrie. Das veranlaßt uns, mit den Verkäuferinnen einen individuellen Vertrag abzuschließen, d.h. die Verkäuferinnen werden also alle über Tarif gezahlt. Und ich sagte schon, daß das Gehalt abhängig ist von der Leistung. Diese wird in erster Linie von den betreffenden Abteilungsleitern festgelegt, aber auch von uns. Ist ihre Frage damit beantwortet?

S: Nein, sie haben noch immer nicht gesagt, weshalb die Verkäuferinnen darüber nicht sprechen dürfen!

P: Ja, richtig! Jede Verkäuferin ist in ihrem eigenen Interesse daran interessiert, das mit uns vereinbarte Gehalt nicht preiszugeben. Das ist klar. Wenn sie darüber mit ihrer Kollegin spricht, dann kann es zu Spannungen kommen, wenn sie feststellt, daß sie einen Hunderter weniger verdient, obwohl sie glaubt, mehr zu tun als ihre Kollegin. Wir sehen solche Differenzen nicht gern. Meist geht eine Verkäuferin freiwillig weg, wenn sie nicht einsichtig ist, d.h. wenn sie unserer Leistungsbeurteilung nicht zustimmt. Wir können diese ja viel besser beurteilen als sie selbst. Darüber sprach ich ja schon vorhin, so daß ich jetzt darauf verzichten kann.

S: Wieviel verdient eigentlich so ein Abteilungsleiter?

P: Hier wird es nun ganz schwierig, und ich will ihnen auch sagen, warum: Ein Abteilungsleiter hat ein Grundgehalt. Das bemißt sich sicherlich nach seiner persönlichen Leistung, die wiederum über Jahre hinaus von uns beobachtet worden ist. Das bemißt sich aber auch nach der Größe der Abteilung. Denn sie müssen eins wissen, wir sind ein reines Dienstleistungsgewerbe, wir leben also nur von dem, was wir verkaufen. Wir produzieren nichts, wir stellen nichts her, sondern wir kaufen nur Sachen ein, die wir mit einem gewissen Gewinn verkaufen. Das ist die Spanne, von der wir leben. Das Gehalt eines Abteilungsleiters ist also abhängig von seinem Umsatz. Dazu bekommt er eine sogenannte Erfolgsbeteiligung; sie hängt in erster Linie ab von seinem Umsatz, aber auch von seinem persönlichen Einsatz, der von uns getestet wird; berücksichtigt wird auch seine Personalführung; Wenn ein Abteilungsleiter von 26 Leuten Stammpersonal im Jahr etwa 10 Kündigungen hat, dann wird man sich fragen, warum es zu diesen Kündigungen gekommen ist. Dann wird am Schluß immer ein Grund herauskommen, daß etwas in der Personalführung der Abteilung nicht stimmt. Aus diesen Faktoren wird die Erfolgsbeteiligung berechnet, die mitunter stark schwankt. Das Gehalt des Abteilungsleiters liegt - jedenfalls in unserem Hause - etwa bei 1800,- Mark.

S: ist das das Grundgehalt?

P: Ja, dazu kommen noch die Prämien. Ein Abteilungsleiter muß seine Ware auf Messen und direkt von der Fabrik kaufen. Er hat also mehrere 100.000,- Mark zur Verfügung. Sie können verstehen, daß der Abteilungsleiter also verantwortlich ist für das, was er einkauf. Sollte er also Ware einkaufen, die nicht

verkauft werden kann, so ist er eben auf diesem Platz falsch und muß gehen. Dieser Verlust ist so schnell nicht wieder wettzumachen.

S: Ich finde es eigentlich nicht richtig, daß nur der Abteilungsleiter eine Prämie (Lehrer: Erfolgsbeteiligung) erhält. Er macht doch nicht den Umsatz, sondern die Verkäuferinnen, die im Laden stehen!

P: So dürfen sie die Sache nicht sehen! Die Verkäuferinnen bekommen ja schon einen übertariflichen Lohn. Das ist ja schon eine gewisse Umsatzbeteiligung. Der Abteilungsleiter ist aber für alles verantwortlich. Er muß notfalls selbst mit verkaufen, wenn Not am Mann ist. Er muß notfalls selbst ins Lager und Ware in die Abteilung bringen. Sie sehen also, die Verantwortung, sein persönlicher Einsatz, die Organisation im Verkauf, alles das rechtfertigt die Erfolgsprämie. Seine Aufgabe ist also viel schwieriger, nervenaufreibender als die der Verkäuferinnen. Und dafür wird er belohnt.

S: Sie sagten zwar schon vorhin, wie viel eine Verkäuferin verdient. Ich bin der Meinung, daß das Gehalt - im Vergleich zur Industrie - trotzdem zu niedrig ist.

P: Nun, ich will ihnen sagen, so wenig verdienen Verkäuferinnen eigentlich gar nicht; Das ist relativ. Ich will ihnen dazu ein Beispiel geben: Sie gehen heute in die Industrie und arbeiten 8 Stunden am Fließband. Bei uns sieht das ganz anders aus. Sie arbeiten zwar auch 8 Stunden am Tag, aber zwischen 9 und 11 Uhr kommen sehr wenige Kunden. Die Verkäuferin hat also in dieser Zeit wenig zu tun. Sie ordnet zwar die Regale, aber diese Tätigkeit strengt so gut wie gar nicht an. Sie ist in dieser Zeit nicht

ausgelastet. Es gibt also bei uns gewisse Leerlaufzeiten. Die Arbeit kann nicht maximal gesteuert werden, obwohl wir das gerne tun würden. Es gibt also Stunden oder Tage, wo also die Verkäuferinnen Däumchen drehen. Wir sehen das nicht gerne, das ist klar, weil das nicht einen guten Eindruck macht, auch nach außen, aber das läßt sich halt nicht vermeiden. Wenn sie also sagen, eine Verkäuferin verdient sehr wenig, so stimmt das nicht, denn dann dürften wir ja keine mehr haben. Viele Verkäuferinnen sehen den Beruf als Job an, das ist ja gerade das Gefährliche in unserem Beruf. Sie sagen sich, 1000,- Mark monatlich sind ja nicht viel, aber ich muß mich ja auch dafür nicht übermässig anstrengen. Dagegen können wir natürlich nichts machen.

S: Wenn es nicht der geringe Verdienst ist, der viele heute abhält, Verkäuferin zu werden, so wird immer über die lange Arbeitszeit in diesem Beruf gestöhnt.

P: Die Arbeitszeit beträgt pro Tag 8 Stunden, in der Woche 40 Stunden, und sie haben jede Woche einen Tag frei. Die Verkäufer arbeiten also genau so lange wie jeder andere Berufstätige. Der Nachteil liegt darin, daß um halb sieben abends erst Schluß ist, aber dafür beginnen sie ja auch erst um 9 Uhr.

S: Wir wissen nun, was eine Verkäuferin verdient, was ein Substitut und was ein Abteilungsleiter. Könnten sie uns nicht sagen, wieviel sie als Personalchef verdienen?

P: Ich möchte an sich ... ich weiß jetzt nicht ..., was ich darauf antworten soll. Sie erlauben mir vielleicht, daß ich bei dieser Frage etwas passe. Ich kann ihnen jedenfalls sagen, daß ich mir von diesem

Gehalt kein Haus bauen kann, wenn sie's so hören wollen. Bitte die nächste Frage.

S: Welche Rolle spielt die Schulbildung im Verkäuferberuf?

P: Sie spielt in erster Linie eine Rolle bei der Einstellung; sie kann nur in gewissen Positionen von Bedeutung sein. Ansonsten hängt es davon ab, wie es jemand versteht, sich in einem Kaufhaus zurecht zu finden und seine Arbeitskraft optimal einzusetzen und den Willen zur Leistung hat. Wenn sie also kämen, so müßten sie mir schon ein Zeugnis mit dem Durchschnitt "drei" vorlegen. Schlechtere Noten dürften es nicht sein, denn unsere Erfahrungen haben gezeigt, daß diese Auszubildenden meist durch die theoretische Prüfung gefallen sind. Es sieht also nicht so aus, daß wir jedem einen Lehrvertrag geben.

S: Wenn ich eine dreijährige Ausbildung als Verkäufer gemacht habe, könnte ich später auch Abteilungsleiter werden?

P: Grundsätzlich ja, ich erinnere an das, was ich schon vorhin erwähnt habe. Ob sie bei uns Abteilungsleiter werden oder nicht hängt davon ab, welche Leistungen sie als Substitut bringen. Es gibt Substituten, die bereits nach einem halben Jahr Abteilungsleiter werden - weil sie eben tüchtig sind -, und es gibt Substituten, die erst nach 5 Jahren diesen Posten erreichen. Sie sehen also, es gibt da keine verbindlichen Kriterien der Leistungsbeurteilung. Außerdem fällt die Beurteilung eines Abteilungsleiters ganz anders aus als die des Personalchefs. Aus diesen einzelnen Stellungnahmen kann man dann schon merken, ob der Substitut als Abteilungsleiter geeignet ist oder nicht Es ist

also die Leistung, die entscheidend ist, ob jemand Abteilungsleiter wird oder nicht.

S: Die Schulbildung ist also nicht entscheidend?

P: Wenn sie so fragen, muß ich ihre Frage verneinen. Soweit ich einen Einblick in die Akten unserer Abteilungsleiter habe, kenne ich keinen Fall, bei dem die Schulbildung, die Zensuren für seinen Posten entscheidend waren. Alle sind aufgrund ihrer Fähigkeiten und ihrer Leistung Abteilungsleiter geworden. Entscheidend ist, was sie aus dem Beruf machen, in dem sie stehen.

S: Sie sprechen dauernd davon, daß die Leistung entscheidend ist. Ich habe dazu eine Frage: Wenn ich in einem Diktat 4 Fehler mache, dann weiß ich, daß ich eine "drei" bekomme. Das ist in anderen Klassen auch so. Gibt es so etwas auch bei ihnen? Ich kann mich nicht so richtig ausdrücken: Ich meine also, ob die Leistung bei Karstadt nach den gleichen Gesichtspunkten beurteilt wird wie z.B. bei Hertie!?

P: Ihre Frage ist sehr interessant. Zensuren wie in der Schule gibt es bei uns in dieser Form nicht. Bei uns sind das allgemeine Kriterien wie Fleiß, Tüchtigkeit, Engagement, Kontaktfreudigkeit und Allgemeinbildung. Sie haben recht, einen einheitlichen Maßstab gibt es dafür nicht. Aber sie können sich verlassen, wir haben einen Blick dafür, wer was leistet und wer sich nur herumdrückt. Das kriegen wir schnell mit. Natürlich wird ein Abteilungsleiter die Verkäuferin ganz anders beurteilen als z.B. ich. Aber diese unterschiedliche Beurteilung wird ja mit der Geschäftsleitung diskutiert. Und in einem solchen Gespräch sind wir uns bisher immer einig geworden.

S: Könnte ich, wenn ich mich anstrenge auch Chef werden?

P: Sicherlich, ich muß ihnen also sagen, daß es im Prinzip des Unternehmens liegt, daß alle Geschäftsführer aus dem Verkauf kommen. Die haben also alle mal als kleiner Verkäufer angefangen. Für mich ist es also sehr schwierig, Chef zu werden, weil ich nicht aus dem Verkauf komme . Ich werde zu den Verwaltungsmenschen gerechnet.

S: Sie sagten vorhin, daß alle Abteilungsleiter die Chance haben, Geschäftsführer zu werden. Aber so viele Warenhäuser gibt es doch gar nicht, wo diese Chefs eingesetzt werden könnten. Wie groß muß also die Leistung sein, damit man Chef wird?

P: Das ist also eine kritische Frage. Zunächst muß ich sagen, daß die Entscheidung in der Zentrale getroffen wird. Die kennen die meisten Abteilungsleiter. Nun ist es ja nicht so, daß die Stelle eines Geschäftsführers offiziell ausgeschrieben wird. Die Praxis zeigt, daß gute Abteilungsleiter gefragt werden, ob sie diese Stelle haben möchten. Und viele haben auch abgelehnt. Meist aus familiären Gründen, denn meistens beginnt man seine Tätigkeit als Geschäftsführer in einem kleineren Warenhaus, und diese liegen in Westdeutschland. D.h. viele Abteilungsleiter scheuen den Ortswechsel und bleiben lieber in ihrem Haus. Und bedenken sie doch folgendes. Wenn man eine gewisse Stufe im Betrieb erreicht hat, dann ist es nicht mehr so einfach, den Betrieb zu wechseln; ich habe ihnen ja schon vorhin gesagt, daß das Verdienst eines Abteilungsleiters sehr hoch ist, der andere Betrieb müßte schon wesentlich mehr bieten, was in der Regel

nicht der Fall ist.
Die Leistung muß natürlich sehr gut sein, wenn man Geschäftsführer werden will. Neben fachlichem Wissen muß auch eine gute Allgemeinbildung vorhanden sein. Das ist sehr wichtig.

Anhang 8.&.: Geschlossener Fragebogen der Effektivitätskontrolle

..... OH Steglitz Nr. .....

Klasse: ..... Junge: ( )
Mädchen: ( )

F A L L 1

Einige Minuten vor Geschäftsschluß will Frau Baer gerade ihren Verkaufstisch ordnen und abdecken, um pünktlich nach Hause zu kommen, als ein verspäteter Kunde erscheint, der noch unbedingt einen Blumenuntersatz kaufen will.

Wie verhält sich Frau Baer? - Bitte nur eine Möglichkeit ankreuzen!

1. ( ) Obwohl der Abteilungsleiter in der Nähe ist, bedient sie den Kunden nicht, sondern teilt ihm mit, daß der Kassenabschluß bereits gemacht ist.

2. ( ) Weil der Abteilungsleiter in der Nähe ist, bedient sie den Kunden.

3. ( ) Obwohl der Abteilungsleiter nicht in der Nähe ist, bedient sie den Kunden, weil sie sich dazu verpflichtet fühlt!

..... OH Steglitz
Klasse: .....

Nr.: .....
Junge: ( )
Mädchen: ( )

F A L L 2

Frau Schulz möchte ihrer Nichte ein nettes, modernes Kaffeeservice kaufen, hat sich aber keine genauen Vorstellungen über den gegenwärtigen Geschmack gemacht.
Frau Schulz fragt die Verkäuferin um Rat und zeigt auf ein Kaffeeservice im Regal. Es handelt sich dabei um ein Service einer auslaufenden Serie, das seit Wochen im Regal steht. Das Muster ist bereits überholt. Frau Schulz fragt die Verkäuferin: "Hat man heute so ein Service?"

a) Welche Antwort würde die Verkäuferin wohl geben? - Bitte nur eine Antwort ankreuzen!

1. ( ) "Sie haben einen ausgesprochen modernen Geschmack. Es ist das letzte, das wir zur Zeit am Lager haben. Sie werden sehr gut verkauft!"
2. ( ) "Nein, das würde ich Ihnen nicht empfehlen. Ein solches Muster ist kaum noch gefragt!"
3. ( ) "Das ist zweifellos ein zeitloses Muster. Sie müssen wissen, ob es Ihrem Geschmack entspricht!"

b) Angenommen, die Verkäuferin gibt die zweite Antwort. Was würde wohl der Abteilungsleiter zu ihr sagen?

1. ( ) "Sie hätten dem Kunden zwar diesen Ladenhüter unterjubeln können, aber diese Antwort war ehrlich!"

2. ( ) "Na, so werden Sie es bei uns bestimmt zu nichts bringen!"

3. ( ) "Wir sind dem Kunden fachmännischen Rat schuldig!"

F A L L 3

In der Abteilung "Herrenoberbekleidung" erhalten die Verkäufer eine Prämie für jedes verkaufte Kleidungsstück. - Ein Kunde will einen Anzug kaufen und fragt zunächst Herrn Meyer um Rat, will sich den Kauf noch einmal überlegen. Schließlich kauft er diesen Anzug bei Herrn Marx, einem anderen Verkäufer dieser Abteilung.

Wie beurteilst Du diese Situation? - Bitte nur eine Möglichkeit ankreuzen!

1. ( ) Es ist falsch, jedem Verkäufer einzeln eine Verkaufsprämie zu geben. Die Verkäufer sollten gemeinsam am Gewinn beteiligt werden, sonst entsteht eine Konkurrenz zwischen den Verkäufern.

2. ( ) Dazu kann man nichts sagen. Die Betriebsleitung wird schon ihre Erfahrungen haben und wissen, was richtig ist.

3. ( ) Es ist richtig, daß der Betrieb eine Einzelprämie zahlt; denn dann strengt sich jeder mehr an. Die Situation oben ist halt Pech.

..... OH Steglitz
Klasse: .....

Nr.: .....
Junge: ( )
Mädchen: ( )

F A L L 4

In der Abteilung "Damenoberbekleidung" bekommen die Verkäufer für jedes verkaufte Stück eine Prämie. In allen anderen Abteilungen bekommen die Verkäuferinnen jedoch keine Prämie. - In einer dieser anderen Abteilungen, in der Unterwäsche verkauft wird, arbeiten Fräulein Boese und Frau Reith. Fräulein Boese beobachtet nun seit langem, daß ihre Kollegin, Frau Reith, häufig während der Arbeitszeit auf der Toilette verschwindet und recht lange wegbleibt.

a) Was soll Fräulein Boese tun?

1. ( ) Das geht Fräulein Boese gar nichts an, denn Frau Reith muß ja schließlich selbst wissen, was sie tut.
2. ( ) Sie sollte es dem Abteilungsleiter mitteilen, der ja der Vorgesetzte ist.
3. ( ) Sie sollte allein mit Frau Reith sprechen, da ihr Verhalten unkollegial ist.

b) Frau Reith würde sich sicher nicht so verhalten,

1. ( ) wenn sie selbst größere eigene Verantwortung hätte und z.B. am Umsatz beteiligt wäre;
2. ( ) wenn sie sich ihrer Verantwortung den Kolleginnen gegenüber bewußt wäre;
3. ( ) wenn der Abteilungsleiter besser aufpassen würde.

..... OH Steglitz
Klasse: .....

Nr.: .....
Junge: ( )
Mädchen: ( )

Fall 5

Herr Groth kommt zielstrebig in die Bastlerabteilung und verlangt eine Handbohrmaschine, die er für einfache Arbeiten benötigt. Der Verkäufer merkt, daß der Kunde nicht sehr sachkundig ist und auch die Preise der Maschinen nicht kennt. Am Lager gibt es ein einfaches Modell, das für den angegebenen Zweck voll ausreicht, und ein komplizierteres Gerät für anspruchsvollere Arbeiten.

Angenommen - der Verkäufer hat Herrn Groth das billigere Bastlermodell verkauft. Zufällig war der Abteilungsleiter im Nebenraum und hat das Verkaufsgespräch mit angehört. Als der Kunde gegangen ist, kommt er zu dem Verkäufer und sagt:

1. ( ) "Warum haben Sie dem Kunden das billigere Modell verkauft? Er hätte Ihnen doch auch das teuere abgenommen!?"

2. ( ) "Sie haben gut erkannt, für welchen Zweck der Kunde das Gerät braucht, und haben ihm wirklich das richtige angeboten. Das nenne ich fachmännischen Rat!"

3. ( ) "Sie müssen ja selbst wissen, was Sie tun!" - Der Abteilungsleiter nimmt keine weitere Stellung dazu.

Kreuz an, welche Reaktion des Abteilungsleiters Du für die wahrscheinlichst hältst!

..... OH Steglitz
Klasse: .....

Nr.: .....
Junge: ( )
Mädchen: ( )

F A L L 6

In der Spielwarenabteilung arbeiten zwei Verkäuferinnen, Frl. Neumann und Frl. Lempert. Wenn Ware auszupacken ist, muß Frl. Neumann immer ins Lager. Der Abteilungsleiter hat nämlich festgestellt, daß Frl. Lempert durch ihre geschickte Art, mit den Kunden umzugehen, den besseren Umsatz erzielt. - Die beiden Verkäuferinnen, die sich privat gut verstehen, finden das ungerecht. Sie beschließen, die unangenehmere Beschäftigung im Lager abwechselnd zu übernehmen. - Diese Entscheidung teilen sie dem Abteilungsleiter mit.

Der Abteilungsleiter erwidert:

1. ( ) "Sehen Sie, ich verstehe Ihre Beweggründe, aber ich kann momentan auch nichts ändern."

2. ( ) "Das lobe ich mir! Eine selbständige und faire Entscheidung, die ich natürlich respektiere!"

3. ( ) "Meine Damen, soweit sind wir ja noch nicht, daß das Personal die Zuteilung der Aufgaben übernimmt. Sie müssen das schon mir überlassen. Ich weiß, was ich tue!"

..... OH Steglitz
Klasse: .....

Nr.: .....
Junge: ( )
Mädchen: ( )

F A L L 7

In einer Abteilung ist die Stelle des Substituten frei geworden. Zwei Verkäuferinnen machen sich Hoffnung auf diesen Posten. - Verkäuferin Alma arbeitet schon seit 10 Jahren zuverlässig im Betrieb. Da sie verwitwet ist und zwei Kinder hat, kann sie allerdings nicht ohne weiteres Überstunden machen oder ihren freien Tag in der Woche beliebig wechseln.

Gleichzeitig arbeitet Frl. Becker, eine junge interessierte Verkäuferin, im Betrieb. Sie ist ungebunden und daher jederzeit bereit, für irgendjemanden einzuspringen.

a) Wie entscheidet sich die Abteilungsleiterin?

1. ( ) Sie bespricht mit beiden Verkäuferinnen die Entscheidung.

2. ( ) Sie entscheidet sich für Frau Alma, weil für sie die finanzielle Aufbesserung eine Hilfe wäre.

3. ( ) Sie entscheidet sich für Fräulein Becker, die vorwiegend an den Aufgaben des Substituten interessiert ist.

b) Angenommen - die Abteilungsleiterin entscheidet sich für Frau Alma, weil diese eine Aufbesserung des monatlichen Gehalts nötiger hat. Fräulein Becker erfährt davon und droht mit Kündigung. Der Chef bittet die Abteilungsleiterin zu sich und sagt:

1. ( ) "Ich respektiere Ihre Entscheidung. Für Fräulein Becker finden wir schon Ersatz!"

2. ( ) "Es ist schön, daß in meinem Betrieb mitmenschliche Grundsätze beim Aufstieg ausschlaggebend sind. Für Fräulein Becker finden wir schon einen anderen Posten!"

3. ( ) "Das private Schicksal unserer Angestellten darf uns bei solchen Entscheidungen nicht beeinflussen, das Betriebsinteresse ist entscheidend. Sie sehen ja, Frl. Becker will uns verlassen!"

..... OH Steglitz
Klasse: .....

Nr. .....
Junge: ( )
Mädchen: ( )

F A L L 8

In der Lederwarenabteilung arbeiten zwei Verkäuferinnen: Die eine, Frau Busch, ist ungefähr 50 Jahre alt, die andere, Frl. Werner, ist Anfang 20 und erst seit zwei Jahren im Betrieb. Der Abteilungsleiter schlägt dem Chef vor, das Gehalt von Frl. Werner um 50,-- DM monatlich zu erhöhen.

Der Abteilungsleiter gibt dem Chef gegenüber folgende Begründung:

1. ( ) "Frl. Werner macht guten Umsatz. Sie hätte auch in einem anderen Betrieb große Chancen; wir müssen sie unbedingt in unserem Betrieb halten!"

2. ( ) "Frl. Werner befolgt meine Anordnungen immer genau, sie ist stets pünktlich und zuverlässig! Das muß belohnt werden!"

3. ( ) "Frl. Werner bedient die Kunden immer sachgemäß. Sie versucht nie, ihnen etwas aufzuschwatzen!"

..... OH Steglitz
Klasse: .....

Nr. .....
Junge: ( )
Mädchen: ( )

F A L L 9

Frau Müller erfährt durch Zufall, daß ihre junge Kollegin, die erst seit etwa zwei Jahren im Betrieb ist, allerdings sehr guten Umsatz macht, monatlich 50,-- DM mehr verdient als sie.

Wie sollte sich Frau Müller verhalten?

1. ( ) Sie fordert auf der Betriebsversammlung, daß die Löhne öffentlich diskutiert werden.

2. ( ) Sie kündigt, obwohl es ihr schwer fallen wird, sich in einem neuen Betrieb einzuarbeiten.

3. ( ) Sie gibt ihrer Kollegin deutlich zu verstehen, daß sie sich ungerecht behandelt fühlt.

..... OH Steglitz
Klasse: .....

Nr.: .....
Junge: ( )
Mädchen: ( )

F A L L 10

Abteilungsleiter Lehmann ist der Vorgesetzte der Verkäufer und der Substituten seiner Abteilung. Er ist für sie verantwortlich und sorgt dafür, daß die Verkäufer ihre Aufgabe ordentlich erfüllen.

Warum hat er mehr Interesse daran, daß verkauft wird, als manche Verkäufer?

Abteilungsleiter Lehmann hat ein größeres Interesse am Verkauf,

1. ( ) weil er Arbeitgeber ist und zur Betriebsleitung gehört;

2. ( ) weil er sich für das Wohl der Kunden und des Betriebs verantwortlich fühlt;

3. ( ) weil er einerseits vom Chef zur Verantwortung gezogen wird, andererseits Gewinnbeteiligung erhält.

..... OH Steglitz
Klasse: .....

Nr.: .....
Junge: ( )
Mädchen: ( )

F A L L 11

In jedem Betrieb wünscht sich die Betriebsleitung ein gutes Betriebsklima.

Warum wohl? - Bitte nur eine Antwort ankreuzen!

1. ( ) Herrscht in einem Betrieb ein gutes Betriebsklima, gibt es weniger Krankheitsfälle und einen geringen Personalwechsel. Dadurch kann besserer Umsatz erzielt werden.

2. ( ) Die Betriebsleitung fühlt sich menschlich für ihre Angestellten verantwortlich.

3. ( ) Ein schlechtes Betriebsklima hat einen häufigen Personalwechsel zur Folge. Das bereitet dem Personalbüro viel Arbeit.

9. LITERATURVERZEICHNIS

Achtenhagen, F.: Information zum Betriebspraktikum: Zur Sozialstruktur im Handel (= Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums, Reihe D, Bd. 8). Weinheim 1969

Ammen, A.: Betriebspraktikum und Betriebswirklichkeit. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 20. Jg. (1968) H. 8, S. 425 - 432

Apel, K.: Wissenschaft als Emanzipation? In: Ders.: Transformation der Philosophie, Band II. Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft. Frankfurt/Main 1973

"Arbeitslehre - Entwurf einer Grundkonzeption" des Lehrplansausschusses "Arbeitslehre in der Gesamtschule". Maschinenschriftlich vervielfältigtes Manuskript der Hamburger Schulbehörde. Hamburg 1971

Arlt, F./Beelitz. A.: Führungskräfte der Wirtschaft äußern sich zu Lehr- und Lernzielen der Hauptschule. Ergebnisse und Kommentierung einer Befragung. (= Auswahl Reihe B, Bd. 32). Hannover 1970

Atteslander, P.: Konflikt und Kooperation im Industriebetrieb. Köln - Opladen 1959

Ausführungsvorschriften über die Durchführung von Betriebspraktika im Rahmen des Unterrichts an Haupt- und Realschulen. Der Senator für Schulwesen Berlin. II b OH - 1969

Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Studienreihe des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI) Frankfurt/Main 1970

Baethge, M. u.a.: Produktion und Qualifikation. Eine Vorstudie zur Untersuchung von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung.
Göttingen (SOFI) 1973 (erscheint Sommer 1974 als 14. Band in der Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung)

Bahrdt, H.P.: Industriebürokratie. Versuch einer Soziologie des industrialisierten Bürobetriebs und seiner Angestellten.
Stuttgart 1958

Bateson, G. u.a.: Schizophrenie und Familie.
Frankfurt/Main 1969

Beck, E. u.a.: Konzeption für einen politisch-emanzipativen Gebrauch von Rollenspielen. In: Ästhetik und Kommunikation, 2. Jg. (1972), H. 5/6, S. 18 - 22

Berliner Statistik. Monatsschrift. Hrsg.: Statistisches Landesamt Berlin, 1 Berlin-31, Fehrbelliner Platz 1. 27. Jg. (1973), H. 4

Berliner Statistik. Monatsschrift. Hrsg.: Statistisches Landesamt Berlin, 1 Berlin-31, Fehrbelliner Platz 1. 27. Jg. (1973), H. 9

Bestimmungen über die Durchführung von Betriebspraktika im Rahmen des Unterrichts an Haupt-, Real- und Sonderschulen. Hamburg, den 24.11.1970. In: Mitteilungsblatt des Amtes für Schule. 16. Jg. (1971), Nr. 1, S. 3 - 12

Blankertz, H.: Arbeitslehre in der Hauptschule.
(= neue pädagogische bemühungen, Bd. 29), 3., erweiterte u. verbesserte Auflage
Essen 1969

Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik
(= Grundfragen der Erziehungswissenschaft, hrsg. von K. Mollenhauer, Bd. 6), 1. Aufl.
München 1969

Blankertz, H. (Hrsg.): Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion. (= neue pädagogische bemühungen, Bd. 46)
Essen 1971

Blankertz, H. (Hrsg.): fachdidaktische curriculumforschung - strukturansätze für geschichte, deutsch, biologie (= neue pädagogische Bemühungen, Bd. 57).
Essen 1973

Blankertz, H.: Die fachdidaktisch orientierte Curriculumforschung und die Entwicklung von Strukturgittern. In: Ders.: fachdidaktische curriculumforschung - strukturansätze für geschichte und deutsch, biologie (= neue pädagogische bemühungen, Bd. 57)
Essen 1973, S. 9 - 27

Blankertz, H.: Einführung. In: Arbeitslehre als Fach. Ansatz zu einer Verwirklichung. Hrsg. von U.-J. Kledzik (= Auswahl Reihe B, Bd. 46/47).
Hannover 1972, S. 7 - 13

Blätter zur Berufskunde: Verkäufer(in) - Einzelhandelskaufmann, Bd. 1, 2. Aufl.
Bielefeld 1970

Bönsch, M.: Das Arbeitslehreproblem in marxistischen Diskussionsansätzen. In: schule - arbeitswelt. Informationsdienst zur Arbeitslehre. 5. Jg. (1973, H. 2, S. 1 - 11

Braun, S.: Zur Soziologie der Angestellten. Frankfurt/Main 1964

Braun, S./Fuhrmann, J.: Angestelltenmentalität. Berufliche Position und gesellschaftliches Denken der Industrieangestellten. Bericht über eine industriesoziologische Untersuchung. Neuwied 1970

Buchholz, E.W.: Ideologie und latenter sozialer Konflikt (= Göttinger Abhandlungen zur Soziologie. Hrsg. von H. Plessner und H.P. Bahrdt, Bd. 15). Stuttgart 1968

Bundesberufsgruppe Kaufmännische Angestellte (DAG): Modell einer Neuordnung der Ausbildungsberufe: Verkäufer(in) und Einzelhandelskaufmann. Hamburg o.J.

Burisch, W.: Industrie- und Betriebssoziologie. 5. neubearbeitete und erweiterte Auflage der bisherigen Darstellung von R. Dahrendorf (= Sammlung Göschen, Band 103/103a) Berlin 1969

Busch, B.: Zur politischen Problematik der Arbeitslehre (= Texte zur Arbeitslehre, hrs. vom Projekt Arbeitslehre West-Berlin, Bd. 3) West-Berlin 1970

Bühl, W. L.: Entwicklungslinien der Konfliktsoziologie. In: Ders. (Hrsg.): Konflikt und Konfliktstrategie. Ansätze zu einer soziologischen Konflikttheorie (= nymphenburger texte zur wissenschaft, Bd. 1) München 1972, S. 9 - 64

Claus, G./Ebner, H.: Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen.
Berlin (DDR) 1967

Dahle, W.: Deutschunterricht und Arbeitswelt: Modelle kritischen Lernens. Materialien für Lehrer u. Schüler. (rororo sachbuch 6785)
Reinbeck b. Hamburg 1972

Dahrendorf, R.: Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft.
Stuttgart 1957

Dahrendorf, R.: Sozialstruktur des Betriebes. Betriebssoziologie.
Wiesbaden 1959

Dahrendorf, R.: Amba, Amerikaner und Kommunisten. Zur These der Universalität von Herrschaft. In: Ders.: Pfade aus Utopia. Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie. Gesammelte Abhandlungen I.
München 1967, S. 315 - 336

Dauenhauer, E.: Curriculum Arbeitslehre. Empirische Vorarbeiten zu den Teilcurricula Wirtschafts- und Berufskunde in der Primarstufe und Sekundarstufe I. Textband (= Schriftenreihe der Georg Michael Pfaff Gedächtnisstiftung, Bd. 10).
Kaiserslautern 1973

Dauenhauer, E.: Empirische Daten zur Arbeitslehre. In: Ders.: Wissenschaftstheorie - Wirtschaftspädagogik - Arbeitslehre.
Bad Homburg v.d.H. 1973, S. 223 - 250

Der Hessische Kultusminister (Hrsg.): Rahmenrichtlinien Polytechnik, Sekundarstufe I, Entwurf vom 10.3.1972 (Hektographiert)

Der Senator für Schulwesen. Beirat für Arbeitslehre: Arbeitsgrundlage Fach Arbeitslehre, 7. - 9. Klasse. Entwurf.
Berlin, Frühjahr 1970

Der Senator für Schulwesen: Berufswahl der Schüler, die Ostern 1973 die öffentliche Hauptschule und Gesamtschule (mit Hauptschulabschluß) verlassen haben.
Berlin, den 2. Mai 1973. Schul IV C 2

Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums. Heft 30: Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Teil g Arbeitslehre: 10. Lehrplan für die Arbeitslehre/ Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt. Wuppertal 1968

Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers. Heft 31c: Zur Situation der Hauptschule in Nordrehin-Westfalen. Berichte und Materialien der Forschungsgruppe Hauptschule Band 3: Arbeitslehre.
Ratingen 1972

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule vom 2. Mai 1964. In: Empfehlungen und Gutachten. Gesamtausgabe (1953 - 1965).
Stuttgart 1966, S. 366 ff

Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.): Modell Betriebspraktikum.
Bonn 1968

Dibbern, H.: Studiengang "Wirtschaftslehre" in der Ausbildung von Fachlehrern für den Unterrichtsbereich "Arbeitslehre" In: Die Deutsche Berufs- u. Fachschule, 68. Bd. (1972), H. 6, S. 455 - 474

Dithmer, R.: Günter Wallraffs Industriereportagen. (= Scriptor Taschenbuch S 5 - Literatur + Sprache + Didaktik, hrsg. von R. Dithmar, B. u. D.C. Kochan). Kronsberg/Taunus 1973

Drerup, H.: Die Berufs- und Arbeitswelt im Lesebuch des 5. bis 9. Schuljahres. In: Neue Lesebücher - Analyse und Kritik. Hrsg. von P. Braun Düsseldorf 1972, S. 131 - 150

Durchführung des Betriebspraktikums für Schüler der Berufsgrundklasse. Erlaß vom 4.4.1968. In: Schulrecht Schleswig-Holstein. Loseblattsammlung, VFI (Erg. - Lfg. 112), S. 5 - 7

Engelmeyer, O.: Die Schülerpersönlichkeit der Hauptschule. München 1970

Euler, H.P.: Arbeitskonflikt + Leistungsrestriktion im Industriebetrieb (= Studien zur Sozialwissenschaft, Bd. 6). Düsseldorf 1973

Fachiner, K. (Hrsg.): Handbuch des politischen Unterrichts. Frankfurt/Main 1972

Fähnrich, H. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Sekundarstufe I. Reihe 1: Verfahren, Bd. 1 Betriebserkundung. Hannover 1972

Feuerstein, Th.: Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft. München 1973

Friedeburg, L. von: Soziologie des Betriebsklimas. Studien zur Deutung empirischer Untersuchungen in industriellen Großbetrieben. (=Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd. 13, hrsg. von Th.W.Adorno und W. Dirks). Frankfurt/Main 1963

Gagel, W.: Politisches Lernen am Konflikt? In: Politische Bildung. 6. Jg. (1973), H. 4, S. 51 ff.

Gensior, S.: Arbeitslehre - ein erneuter Versuch der ideologischen Integration der Arbeitskraft (= Texte zur Arbeitslehre, hrsg. vom Projekt Arbeitslehre, West-Berlin, Bd. 8)
West-Berlin 1971

Giesecke, H.: Didaktik der politischen Bildung. Neue Ausgabe.
München 1972

Grauer, G.: Die Entwicklung des Leistungsstrebens. In: b : e Redaktion (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg.
Weinheim 1971, S. 59 - 82

Grimm, S.: Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. Eine soziologische Untersuchung.
München 1966

Groth, G.: Zur Didaktik der Arbeitslehre. In: arbeitslehre in der hauptschule. Hrsg. von H. Blankertz (= neue pädagogische Bemühungen, Bd. 29), 3. erw. und verb. Auflage.
Essen 1969, S. 53 - 90

Groth, G.: Wirtschaften will gelernt sein. In: Rationalisierung, 22. Jg. (1971), H. 10, S. 266 - 269.

Groth, G.: Die Rolle der Technik in der Arbeitslehre. In: Arbeitslehre - Didaktische Informationen zu einem neuen Unterrichtsfach. Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen Reihe D: Didaktik - Analysen und Modelle.
Weinheim 1971

Groth, G.: Entwurf: In: U.-J. Kledzik (Hrsg.): Arbeitslehre als Fach. Ansatz zu einer Verwirklichung. (= Auswahl, Reihe B, Bd. 46/47)
Hannover 1972, S. 14 - 36

Groth, G./Werner, P.: Die Zukunft des Unterrichtsmediums "Betriebspraktikum für Schüler". In: Groth/Lemke/Werner: Betriebspraktikum für Schüler. Entwurf eines Arbeitslehre-Vorhabens.
Weinheim 1971, S. 119 - 123

Gutenberg, E.: Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre. Bd. 2: Der Absatz. 10. Aufl.
Berlin - Heidelberg - New York 1967

Habermas, J. u.a.: Student und Politik.
Neuwied 1961

Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'
(= edition suhrkamp 287)
Frankfurt/Main 1968

Habermas, J.: Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. In: Ders.: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze (= suhrkamp taschenbuch 125)
Frankfurt/Main 1973

Habermas, J.: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze
(= suhrkamp taschenbuch 125)
Frankfurt/Main 1973

Hagemann, F.: Der Beruf des Lebensmittel-Einzelhändlers. Seine sozio-ökonomische Lage und Mentalität.
In: Soziologische Probleme mittelständischer Berufe,
1. Teil: Der Lebensmittel-Einzelhändler, Der Drogist,
Der Textilingenieur, Die steuerberatenden Berufe.
Köln - Opladen 1962

Hartmann, H.: Funktionale Autorität.
Stuttgart 1964

Hartmann, K.: Psychologische Voraussetzungen gesellschaftlichen und politischen Verhaltens. In: Politische Bildung. 6. Jg. (1973), H. 4, S. 10

Heckhausen, H.: Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese. In: Th.Herrmann:Psychdogie der Erziehungsstile. 2. Auflage.
Göttingen 1970, S. 131 - 187

Heimann, P.: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule, 54. Jg. (1962), H. 9, S. 407 - 427.

Henkel, M.: Die Einführung der Arbeitslehre in ausgewählten Bundesländern unter besonderer Berücksichtigung des Zusammenhangs von Bildungsreform und Wirtschaftswachstum. (= Texte zur Arbeitslehre, hrsg. vom Projekt Arbeitslehre West-Berlin, Bd. 4)
West-Berlin 1970

Hesse, H.A./Manz, W.: Einführung in die Curriculumforschung (= Kohlhammer Urban - Taschenbücher, Bd. 150)
Stuttgart 1972

Hinführung zur Arbeitswelt in der Hauptschule; hier: Betriebserkundungen und Betriebspraktika. Runderlaß des Ministeriums für Unterricht und Kultus vom 8.10.1969. In: Amtsblatt des Ministeriums für Unterricht und Kultus von Rheinland-Pfalz. 21. Jg. (1969), Nr. 23, S. 472.

Ide, H. (Hrsg.): Projekt Deutschunterricht. Bd. 4: Sprache und Realität.
Stuttgart 1973

Ingendahl, W., Rähme, G. (Hrsg.): Deutsch 6: Lehrerhandbuch sagen - handeln.
München 1975

Jagenlauf, M./Siebert, H.: Technik, Wirtschaft und Gesellschaft in der Schule. Ein Handbuch zur Arbeitslehre. (= Diesterwegs Rote Reihe)
Frankfurt/Main 1971

Jessen, P.: Verkäufertraining. In: Management Encyklopädie. Bd. 5.
München 1971

Jeuschede, G./Kuhnle, H.: Möglichkeiten der Stufenausbildung im kaufmännischen Bereich. In: Wirtschaft und Berufserziehung. 20. Jg. (1968), S. 103 - 115.

Kaiser, F.-J.: Die Anwendung der Fallmethode im Rahmen der Arbeitslehre. In: Dortmunder Hefte, 1. Jg. (1970), H. 3, S. 16 - 28

Kaiser, F.-J.: Arbeitslehre. Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorberuflichen Erziehung.
2. verb. und erw. Auflage.
Bad Heilbrunn/Obb. 1971

Kaiser, F.-J.: Entscheidungstraining. Die Methoden der Entscheidungsfindung: Fallstudie - Simulation - Planspiel.
Bad Heilbrunn/Obb. 1973

Kell, A.: Didaktische Matrix - Konkretisierung des "didaktischen Strukturgitters" für den Arbeitslehre-Unterricht. In: H. Blankertz (Hrsg.): curriculumforschung, strategien, strukturierung, konstruktion.
(= neue pädagogische bemühungen, Bd. 46)
Essen 1971, S. 53 - 65

Kentler, H.: Soziale Konflikte als pädagogisches Problem. (= Didaktische Informationen des Pädagogischen Zentrums)
Berlin 1970

Kern, H./Schumann, M.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein, 2 Bände.
Frankfurt/Main 1970

Klauer, K.J.: Das Experiment in der pädagogischen Forschung. Eine Einführung (= Studien zur Lehrforschung, Bd. 3)
Düsseldorf 1973

Kledzik, Ulrich-J. (Hrsg.): Arbeitslehre als Fach. Ansatz zu einer Verwirklichung. (= Auswahl Reihe B, Bd. 46/47)
Hannover 1972

König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 2: Grundlegende Methoden und Techniken, Erster Teil, 3. Auflage.
Stuttgart 1973 (Taschenbuchausgabe)

Kossakowski, A.: Zur Psychologie der Schuljugend.
2. Aufl. Berlin (DDR) 1972

Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. (= Texte und Dokumente zur Bildungsforschung)
Stuttgart 1971

Krappmann, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: betrifft: erziehung, 4. Jg. (1971), H. 3, S. 27 - 34

Kress, G./Senghaas D. (Hrsg.): Politikwissenschaft. Eine Einführung in ihre Probleme.
Frankfurt/Main 1972

Krysmanski, H.J.: Soziologie des Konflikts. Materialien und Modelle. (= rde 362)
Reinbeck bei Hamburg 1971

Kudritzki, G.: Zur theoretischen Begründung des Berufspraktikums im Abschlußjahr der Volksschule. In: Auswahl Reihe A, Bd. 2.
Hannover 1963, S. 66 - 90

Lange, H.: Kritik der didaktischen Matrix. In: Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion, hrsg. von H. Blankertz (= neue pädagogische bemühungen, Bd. 46)
Essen 1971, S. 53 - 65

Lempert, W./Ebel, H.: Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg.
Freiburg/Breisgau 1965

Lempert, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens. (= edition suhrkamp 451)
Frankfurt/Main 1971

Lempert, W.: Zum Begriff der Emanzipation. In: neue sammlung. Göttinger Zeitschrift für Erzeihung u. Gesellschaft. 13. Jg. (1973), H. 1, S. 62 - 70

Lempert, W.: Berufsbildung/Berufliches Schulwesen. In: Wörterbuch der Erziehung. Hrsg. Ch. Wulf.
München 1974 (im Druck)

Lempert, W.: Soziale Rolle und berufliche Sozialisation. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. 69. Bd. (1973), H. 9

Lienert, G.A.: Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik.
Meisenheim 1962

Lindner, H.: Rationeller Einsatz der menschlichen Arbeitskraft durch soziale und technische Anpassung der Arbeit an den Menschen bei technischer Umstellung. Forschungsprojekt des Rationalisierungs-Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft (RKW). Materialberichte Bd. 15: Einzelhandel.
Bad Godesberg 1969

Littek, W.: Industriearbeit und Gesellschaftsstruktur. Zur Kritik der Industrie- und Betriebssoziologie.
Frankfurt/Main 1973

Lorenzer, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie.
Frankfurt/Main 1973

Lorenzer, A.: Über den Gegenstand der Psychoanalyse oder: Sprache und Interaktion.
Frankfurt/Main 1973

Lüers u.a.: Selbsterfahrung und Klassenlage. Voraussetzungen und Methoden politischer Bildung.
München 1971

Mayntz, R.: Soziologie der Organisation. (= rde 166)
Reinbeck bei Hamburg 1963

Mayntz, R.: Die soziale Organisation des Industriebetriebes. 2. Auflage.
Stuttgart 1966

Messick, S.: Die Erfassung kognitiver Stile und Persönlichkeitsmerkmale und ihr Wert für die pädagogische Praxis. In: Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule. Hrsg. von K. Ingenkamp und Th. Marsolek. (= Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums Berlin, Reihe C: Bericht Bd. 15)
Weinheim 1968, S. 367

Meyer, E.: Gruppenunterricht - Modell einer emanzipatorischen Erziehungsstrategie? Meinungen zum Gruppenunterricht (1973). In: Unterricht heute, 24. Jg. (1973), H. 6, S. 214 - 249

Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen (= Grundfragen der Erziehungswissenschaft, hrsg. von K. Mollenhauer, Bd. 1)
München 1972

Neumann, G.: Zur gesellschaftlichen und individuellen Funktion der Arbeit. Ansätze zur Entwicklung einer Konzeption der Arbeitslehre. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 67. Bd. (1971), H. 4, S. 241 - 261; H. 5, S. 341 - 357

Neumann, G. (unter Mitwirkung von N. Weber): Problemanalyse zur Entwicklung einer didaktischen Konzeption der Arbeitslehre (= Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 8)
Hannover 1973

Neundörfer, L.: Die Angestellten. Neuer Versuch einer Standortbestimmung.
Stuttgart 1961

Nyssen, F.: Schule im Kapitalismus. Der Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände im Felde der Schule. (= Sammlung Junge Wissenschaft)
Köln 1969

Nyssen, F.: Profitlogik, Leistungsprinzip, Generationenverhältnis. Zur Kritik der Arbeitslehre. In: Polytechnik in der Bundesrepublik Deutschland? Beiträge zur Kritik der 'Arbeitslehre', hrsg. von W. Christian (= edition suhrkamp 573)
Frankfurt/Main 1972, S. 82 - 124

Oevermann, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: H. Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen.
Stuttgart 1969, S. 297 - 355

Oevermann, U.: Sprache und soziale Herkunft.
Berlin 1970

Oevermann, U./Krappmann, L./Kreppner, K.: Bemerkungen zur Diskussion der sogenannten "Kode - Theorie". In: Linguistische Berichte. (1973), H. 23

Ott, K.H.: Die Bedeutung der betriebswirtschaftlichen Dimension für die Didaktik der Arbeitslehre. In: H. Blankertz: arbeitslehre in der hauptschule (= neue pädagogische bemühungen, Bd. 29), 3. erw. und verb. Auflage.
Essen 1969, S. 91 - 100

Philipp, F.: Eine kritische Betrachtung der neuen Berufsordnungsmittel im Einzelhandel. In: Berufliche Bildung. 20. Jg. (1969), H. 3, S. 74 - 77

Popitz, H. u.a.: Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Soziologische Untersuchung in der Hüttenindustrie.
Tübingen 1957

Priesemann, G. u.a.: Der Beginn des Schulfernsehens in Berlin. Bericht über eine Begleituntersuchung zur Sendereihe "Der Wirtschaftskreislauf" im Schuljahr 1970. (= Audiovisuelle Unterrichtsmedien in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, Bd. 5) München 1970

Projektgruppe Arbeitslehre (Marburg/L): Vom Widerspruch Schule - Produktion. Arbeitslehre: was sie ist und was sie werden sollte. In: betrifft: erziehung, 6. Jg. (1972), H. 12, S. 16 - 24

Projektgruppe Arbeitslehre (Marburg/L): Arbeitslehre aus gewerkschaftlicher Sicht. In: Im Brennpunkt. Meinungen - Modelle - Materialien aus der Arbeit der Gewerkschaft - Erziehung und Wissenschaft. Hrsg.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB, Bundesorganisation Frankfurt - 2. Januar 1973, S. 2 - 8

Raddatz, R.: Berufsgrundbildungsjahr und Ausbildung im Handel. In: Wirtschaft und Erziehung. 25. Jg. (1973), H. 4, S. 114 - 116

Reck, S.: Erfahrungsbezug als didaktisches Prinzip soziologischen Lernens. In: Gesellschaft - Staat - Erziehung, 17. Jg. (1972), H. 2, S. 87 - 101

Richtlinien zur Durchführung von Betriebs- und Sozialpraktika für Schüler. Erlaß des Niedersächsischen Kultusministeriums vom 30.1.1967. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen. 19. Jg. (1967), H. 2, S.38-40

Richtlinien zur Durchführung von Betriebspraktika im Bereich der allgemeinbildenden Schulen. In: Bremer Schulblatt. 16. Jg. (1969), Nr. 4, S. 27 - 29

Richtlinien für die Durchführung des Betriebspraktikums in Klasse 9 der Hauptschule. In: Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg. 20. Jg. (1971) vom 15.11.1971, Nr. 22, S. 1683 - 1688.

Robinsohn, S.: Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. In: Achtenhagen, F./Meyer, H. (Hrsg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen. München 1971, S. 57 - 74

Rollfinke, K. W.: Stufenausbildung im Einzelhandel. In: Wirtschaft und Erziehung. 20. Jg. (1968), H. 11

Seidel, H.: Das Verhältnis der Angestellten zur Mitbestimmung. Eine Studie. Reihe: Theorie und Praxis der Gewerkschaft.
Frankfurt/Main 1972

Sellin, H.: Werkunterricht - Technikunterricht. Geschichte - Politische Bedingungen - Modelle. Düsseldorf 1972

Schaftel, F.R./Schaftel, G.: Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining. Völlig neubearbeitet und übersetzt von Ch. und W. Weinmann. (= Uni Taschenbücher 279)
München 1973

Schelsky, H.: Industrie- und Betriebssoziologie. In: A. Gehlen/H. Schelsky (Hrsg.): Soziologie. 3. Aufl. Düsseldorf - Köln 1955, S. 159 - 203

Schelsky, H.: Die Bedeutung des Klassenbegriffs für die Analyse unserer Gesellschaft. In: Jahrbuch für Sozialwissenschaft, Bd. 12 (1961)

Schelsky, H.: Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation. In: Ders.: Auf der Suche nach Wirklichkeit.
Düsseldorf - Köln 1965, S. 439 - 480

Schulz, W.: Unterricht - Analyse und Planung. In: Heimann/Otto/Schulz: Unterricht - Analyse und Planung. (= Auswahl Reihe B, Bd. 1/2)
Hannover 1965, S. 13 - 47

Schulz, W.: Aufgaben der Didaktik. Eine Darstellung aus lerntheoretischer Sicht.
Berlin: Pädagogisches Zentrum, 1969

Schulz, W.: Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationshilfe. Zwischenbilanz auf dem Wege zu einer kritischen Didaktik. In: Ruprecht, H. u.a.: Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Beiträge zu einer neuen Didaktik.
Hannover 1972, S. 155 - 184

Schumm-Garling, U.: Herrschaft in der industriellen Arbeitsorganisation. (= edition suhrkamp 528)
Frankfurt/Main 1972

Seidenspinner, G.: Lehrlinge im Konfliktfeld Betrieb.
München 1974

Steiner, S.: Soziale Strukturveränderungen im modernen Kapitalismus. Zur Klassenanalyse der Angestellten in Westdeutschland.
Berlin (DDR) 1967

Stellungnahme des Deutschen Verbandes der Gewerbelehrer (DVG) zu Folge 7/8 der Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen.
Krefeld 1966

Stratmann, K.: Die Berliner "Arbeitsgrundlage - Fach Arbeitslehre". Anmerkungen zu einem neuen Lehrplanentwurf für die Klassen 7 - 9. In: Dortmunder Hefte für Arbeitslehre und Sachunterricht, 1. Jg. (1970), H. 4, S. 11 - 17

Stratmann, K.: Berufspädagogisch-didaktische Fragen zur Arbeitslehre im Hinblick auch auf die Gesamtschule. In: Beiträge zum Lernzielproblem (Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, H. 16)
Ratingen 1972, S. 143 - 183

Stubenrauch, H.: Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. Zur Erziehungstheorie der integrierten Gesamtschule. 2. Auflage.
München 1972

Tausch, R. und A.: Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterrichtung.
6. erg. Auflage.
Göttingen 1971

Thomssen, W.: Wirtschaftliche Mitbestimmung und sozialer Konflikt.
Neuwied - Berlin 1970

Tyler, R. W.: Curriculum und Unterricht (= Studien zur Lehrforschung, hrsg. von J. Klauer und H.-J. Kornadt, Bd. 4)
Düsseldorf 1973

Voelmy, W.: Arbeitslehre-Unterricht in den Hauptschulen der BRD, 12 Bände
Weinheim 1969/71

Voelmy, W./Mende, K.-D./Weber, N.H.: Arbeitslehre - Bilanz '72. Eine vergleichende Bestandsaufnahme und Zusammenfassung der Reihe "Arbeitslehre-Unterricht in den Hauptschulen der Bundesrepublik Deutschland". (= Beltz Monographien)
Weinheim 1973

Watzke, O.: Die Arbeitswelt im Lesebuch der Grund- u. Hauptschule. Eine Untersuchung an Lesebüchern aus den Jahren 1965 - 1971. (= Würzburger Arbeiten zur Erziehungswissenschaft, hrsg. von A. Reble)
Bad Heilbrunn/Obb. 1973

Weber, N. H.: Arbeitslehre in der integrierten Gesamtschule. Kritischer Vergleich verschiedener Arbeitslehre-Entwürfe in der BRD. In: Gesamtschul-Informationen (Hrsg. Pädagogisches Zentrum Berlin) 5. Jg. (1972), H. 2, S. 90 - 109

Weber, N. H.: Das Schülerbetriebspraktikum in Berlin. Darstellung der Ergebnisse einer Erhebung des Beirats für Betriebs- und Sozialpraktika beim Senator für Schulwesen. September 1973 (Hektographiert)

Weber, N. H.: Arbeitslehre und Berufsgrundbildung, Analyse der Lernziele und Themenschwerpunkte der vorberuflichen Bildung im Hinblick auf die curriculare Gestaltung der Berufsgrundbildung (= Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 21)
Hannover 1974

Wellmer, A.: Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus. 2. Aufl. (= edition suhrkamp 336)
Frankfurt/Main 1969

Wilder, H.: Arbeitslehre. Das Marktredwitzer Modell. (= Harms Pädagogische Reihe, H. 49)
München 1971

Wulf, Ch.: Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum. Eine Analyse der Curriculumentwicklung in den USA (= Erziehung in Wissenschaft u. Praxis, Bd. 22, Hrsg. A. Flitner)
München 1973

Ziechmann, J.: Curriculum-Konstruktion. Theorie und Praxis in der Bundesrepublik.
Bad Heilbrunn/Obb. 1973

Zur Evalution eines Medienverbundsystems "Arbeitslehre des Norddeutschen Rundfunks". Eine explorative Studie zum Vorversuch. In: Unterrichtswissenschaft 1973, H. 1, insbesondere die Beiträge von de Lippe, K.-H. / Strittmatter, P.: "Schüleruntersuchungen"und Eigler, G./ Straka, G.: "Die Lehreruntersuchung".

Tabellarischer Lebenslauf

Norbert H. Weber

1 Berlin-46
Marchandstraße 27
Telefon: 7 76 27 41

Geboren am	:	1. August 1941
Geburtsort	:	Odrau (CSSR)
Familienstand	:	verheiratet, ein Kind
Beruf des Vaters	:	ev. Religions-Oberlehrer
Oktober 1946	:	Aussiedlung - Aufnahme in Lützellinden/Krs. Wetzlar (Hessen)
Herbst 1947	:	Einschulung in die hiesige Volksschule
April 1950	:	Übersiedlung nach Köln-Mülheim; Absolvierung der dritten und vierten Klasse in der ev. Volksschule Köln-Mülheim
1952 - 1961	:	Besuch des Städtischen Naturwissenschaftlichen Gymnasiums in Köln-Mülheim - Abitur
WS 1961/62	:	Studienbeginn an der Pädagogischen Akademie Wuppertal
SS 1962	:	Fortführung des Pädagogik-Studiums an der Pädagogischen Hochschule Berlin
Juli 1965	:	Erste Staatsprüfung für das Amt des Lehrers mit einem Wahlfach (Erdkunde)
August 1965	:	Lehrer an der Pommernschule (Hauptschule) in Charlottenburg
November 1965	:	Lehrer an der Ev. Schule Neukölln (Grund- Haupt- und Realschule)
Februar 1967	:	Lehrbefähigung für den ev. Religionsunterricht (Christenlehre im Auftrag der Kirche) an den öffentlichen Schulen West-Berlins
Dezember 1967	:	Zweite Staatsprüfung für das Amt des Lehrers

April 1968	:	Beurlaubung aus dem Schuldienst Beginn des Studiums an der FU Berlin in den Fächern Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie und Geschichte
April 1970	:	Beendigung des Kirchenbeamtenverhältnisses
Januar 1971	:	Bewilligung eines Promotionsstipendiums der FU Berlin
Seit WS 1971/72	:	Lehrbeauftragter für das Gebiet "Didaktische Grundlagen des Mathematik-Unterrichts"
Seit 16.11.1972	:	Wissenschaftlicher Assistent an der Pädagogischen Hochschule Berlin